

*Олена Отич*

**МИСТЕЦТВО**  
**У РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА:**  
*ІСТОРИЧНИЙ І МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ*

МОНОГРАФІЯ

**Чернівці - 2008**

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

О.М. Отич

МИСТЕЦТВО  
У РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА:  
ІСТОРИЧНИЙ І МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

МОНОГРАФІЯ

Чернівці

„Зелена Буковина”

2008

УДК 37.036: 371.134: 377/378: 7 (001.891.3.5)  
ББК 74.58:79.5:85  
О-82

*Рекомендовано вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти  
дорослих АПН України,  
протокол № від 25.10.2007 р.*

***Науковий редактор***

*І.А. Зязюн,*

доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України

***Рецензенти:***

*Воловик П.М.,* доктор педагогічних наук, професор;

*Кузьмінський А.І.,* доктор педагогічних наук, професор;

*Гребенюк Г.Є.,* доктор педагогічних наук, професор.

**Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти:** монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 455 с.

Висвітлено історичний досвід та обґрунтовано методологічні засади використання мистецтва у розвитку людської індивідуальності. З'ясовано її філософську, естетичну, мистецтвознавчу, соціологічну, психологічну та педагогічну сутність. Проаналізовано методологічні підходи до розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва. Розкрито вплив педагогіки мистецтва на формування вчителя як „людини культури”.

Для науковців, аспірантів, докторантів, викладачів вищих педагогічних, мистецьких, технічних та сільськогосподарських навчальних закладів, де вивчаються психолого-педагогічні та суспільно-гуманітарні дисципліни; студентів спеціальності „Професійне навчання”; слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти; інженерно-педагогічних працівників; вчителів загальноосвітніх шкіл, усіх, хто цікавиться проблемами гуманізації педагогічної освіти.

**ISBN 978-966-8410-43-2**

© Отич О. М.,  
© Інститут педагогічної освіти і  
освіти дорослих АПН України, 2008.

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	6
<b>Розділ 1. Історичні аспекти проблеми використання мистецтва у розвитку індивідуальності педагога</b> .....	12
1.1. Історико-педагогічний аналіз світових підходів до використання мистецтва у розвитку людської індивідуальності.....	12
1.2. Вітчизняний досвід використання мистецтва у розвитку індивідуальності особистості .....	52
1.3. Теорія і практика використання мистецтва у розвитку індивідуальності педагога .....	96
1.4. Історичний досвід та сучасний стан використання мистецтва у розвитку індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання в Україні.....	132
Висновки до 1 розділу.....	171
<b>Розділ 2. Методологічні засади розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва</b> .....	176
2.1. Методологічні принципи та підходи у дослідженні проблеми використання мистецтва в системі розвитку індивідуальності майбутнього педагога .....	176
2.2. Індивідуальність як об'єкт філософської рефлексії та предмет наукового дослідження.....	224
2.2.1. Проблема індивідуальності у філософії.....	225
2.2.2. Проблема індивідуальності в мистецтвознавстві та естетиці.....	247
2.2.3. Проблема індивідуальності у соціології та психології.....	268
2.2.4. Проблема індивідуальності в педагогіці.....	288
2.3. Мистецтво як форма суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності .....	301
2.3.1. Мистецтво і філософія.....	315
2.3.2. Мистецтво і наука.....	328
2.4. Етнокультурна ідентифікація особистості засобами мистецтва як чинник формування національного виховного ідеалу й детермінанта становлення індивідуальності педагога національної школи .....	343
Висновки до 2 розділу.....	404
<b>Загальні висновки</b> .....	409
<b>Список використаних джерел</b> .....	414

## ПЕРЕДМОВА

Проблема розвитку особистісних якостей педагога засобами мистецтва є достатньо розробленою в теорії та історії педагогіки. Втім, якщо проаналізувати наукові праці вітчизняних і зарубіжних вчених, присвячені різноманітним її аспектам, то виявляється, що усі вони стосуються переважно питань професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін (Е. Абдулін<sup>1</sup>, Л. Арчажнікова<sup>2</sup>, В. Орлов<sup>3</sup>, Г. Падалка<sup>4</sup>, О. Рудницька<sup>5</sup>, Т. Смирнова<sup>6</sup>, Т. Танько<sup>7</sup>, О. Щолокова<sup>8</sup> та ін.), рідше – педагогів дошкільних установ (Л. Артемова<sup>9</sup>, Ю. Косенко<sup>10</sup> та ін.), вчителів початкових класів (К. Ушинський<sup>11</sup>, О. Ростовський<sup>12</sup>, С. Смоленський<sup>13</sup>, Л. Хомич<sup>14</sup>,

<sup>1</sup> *Абдуллин Э.Б.* Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.01. – М., 1991. – 38 с.

<sup>2</sup> *Арчажникова Л.Г.* Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

<sup>3</sup> *Орлов В.Ф.* Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.

<sup>4</sup> *Падалка Г.М.* Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15 -20.; Учитель, музика, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.

<sup>5</sup> *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.; Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посіб. / За ред. О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ «Експрес», 1998. – 183 с.; Організація та керівництво народно-інструментальними колективами: Навч.-метод. посіб. / МО України, НПУ ім. М.П. Драгоманова / Відп. за вип. О.П. Рудницька. – К., 2000. – 127 с. та ін.

<sup>6</sup> *Смирнова Т.А.* Виза диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність: Монографія. – Х.: Константа, 2002. – 256 с.

<sup>7</sup> *Танько Т.П.* Музично-педагогічна освіта в Україні. – Х.: Основа, 1998.-192 с.

<sup>8</sup> *Щолокова О.П.* Педагогічні технології в системі художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: Зб. наук. праць. – Полтава: Вид-во ПДП ім. В.Г. Короленка. – 1999. – С. 180-184.; Фахова підготовка майбутніх учителів в умовах багаторівневої освіти // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: Зб. наук. праць. – К.: Ін-т реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 376-379.

<sup>9</sup> *Артемова Л.В.* Організація самостійної роботи магістрів зі спеціальності «Дошкільна освіта» // Виховання і культура. – 2002. - № 1 (2). – С. 60-65.

<sup>10</sup> *Косенко Ю.М.* Естетичне виховання в контексті професійної підготовки кадрів для дошкільних навчальних закладів // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. - № 2. – 214 с. – С. 31-36.

<sup>11</sup> *Ушинский К.Д.* Рисование и чистописание // Из отчёта о командировке за границу // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; Под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Свядковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 335-336.

<sup>12</sup> *Ростовський О.Я.* Методика викладання музики у початкових класах: Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1997. – 204 с.

<sup>13</sup> *Смоленский С.В.* Заметки об обучении пению в учительских семинариях и народных школах // Семья и школа. – 1881. – Т. 2.

<sup>14</sup> *Хомич Л.О.* Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія. – К.: «Магістр-С», 1998. – 200 с.

С. Чабан<sup>1</sup> та ін.) або викладачів технології (І. Нищак<sup>2</sup>, Л. Гриценко, В. Титаренко<sup>3</sup> та ін.). Розвиток особистості педагога засобами художньої літератури є предметом наукового інтересу, як правило, для фахівців філологічних спеціальностей (Л. Мацько<sup>4</sup>, О.Семенов<sup>5</sup> та ін.).

Проблематика усіх цих науково-педагогічних досліджень, охоплює питання: історії становлення мистецько-педагогічної освіти (Т. Батурина<sup>6</sup>, З. Гіптерс<sup>7</sup>, Ю. Гнутикова<sup>8</sup>, Н. Добровольська<sup>9</sup>, Б. Рапацький<sup>10</sup>, М. Тетеля<sup>11</sup>, Ф. Федотов<sup>12</sup> та ін.); теорії і практики естетичного виховання та художньо-естетичного розвитку майбутніх педагогів (З. Гіптерс<sup>13</sup>, М. Гладкий<sup>14</sup> та ін.), формування в них загальної (В. Зелюк<sup>15</sup>, Л. Хомич<sup>16</sup> та ін.), художньої (Л. Рапацька<sup>17</sup> та

<sup>1</sup> Чабан С.В. Формування професійно-педагогічного інтересу до музичної народної творчості у майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 24 с.

<sup>2</sup> Нищак І.Д. Використання інформаційних технологій у графічній підготовці майбутніх учителів трудового навчання // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 45. – 216 с. – С. 83-87.

<sup>3</sup> Титаренко В.П., Гриценко Л.О. Роль вишивки і писанки у професійній підготовці вчителя рудового навчання // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: Зб. наук. праць. – Полтава: Вид-во ПДП ім. В. Г. Короленка. – 1999. – С. 214-220.

<sup>4</sup> Мацько Л. Стилїстика і риторика як джерело мовної майстерності сучасного педагога // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – Київ-Глухів: РВВГДПУ, 2005. – 234 с. С.159-169.

<sup>5</sup> Семенов О.М. Мистецький компонент у професійній підготовці вчителя української мови і літератури // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку: Тези доповідей міжнар. наук. конф. – Київ-Суми – 2004. – С. 379-381.; Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. – Суми: ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.

<sup>6</sup> Батурина С.В. Проблема підготовки учителів-музикантов в педагогическом наследии С.В. Смоленского: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.

<sup>7</sup> Гіптерс З.В. Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960-1995 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 18 с.

<sup>8</sup> Гнутикова Ю.П. Подготовка учителя пения в дореволюционной России // Музыкально-педагогическая подготовка учителя пения. – М., 1965. – С. 3-31.

<sup>9</sup> Добровольская Н.Н. Подготовка учителей пения в Советском Союзе // Музыкально-педагогическая подготовка учителя пения. – М., 1965. – С. 32-49.

<sup>10</sup> Рапацький Б.І. З історії музичного виховання студентів в Чернігівському державному педагогічному університеті // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 38. – 278 с. – С. 212-215.

<sup>11</sup> Тетеля М.С. Проблемы музыкально-педагогической подготовки будущего учителя в творческом наследии Джордже Брязула: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 22 с.

<sup>12</sup> Федотов Е.С. Педагогічна спадщина композитора К.Г. Стеценка і музично-педагогічні факультети педінститутів // Вища і середня педагогічна освіта. – К.: Вища школа, 1976. – Вип. 9. – С. 92-99.

<sup>13</sup> Гіптерс З.В. Художня самодіяльна творчість студентів як засіб естетичного виховання майбутніх спеціалістів. – Львів: Каменяр, 1998. – 144 с.

<sup>14</sup> Гладкий М.О., Магда Р.В. Декоративно-прикладна творчість як засіб художньо-естетичного виховання студентів // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: Зб. наук. праць. – К.: Ін-т реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 80-88.

<sup>15</sup> Зелюк В.В. Формування культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 24 с.

<sup>16</sup> Хомич Л.О. Загальнокультурний розвиток особистості вчителя початкових класів як умова формування педагогічної майстерності // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – 96 с. С. 19-22.

<sup>17</sup> Рапацька Л.О. Формирование художественно культуры учителя музыки. – М.: Прометей, 1991. – 140 с.

ін.), естетичної (С. Мельничук<sup>1</sup>, Л. Гарбузенко<sup>2</sup>, Л. Побережна<sup>3</sup>, Л. Фірсова<sup>4</sup> та ін.), естетико-екологічної (Г. Тарасенко<sup>5</sup>), духовної (Г. Васянович<sup>6</sup>, О. Олексюк<sup>7</sup>, М. Сова<sup>8</sup> та ін.), педагогічної (М. Букач<sup>9</sup>, О. Рудницька<sup>10</sup> та ін.) культури; вдосконалення педагогічної майстерності майбутніх вчителів (В. Абрамян<sup>11</sup>, Ю. Азаров<sup>12</sup>, В. Бутенко<sup>13</sup>, І. Зязюн<sup>14</sup>, Т. Стратан<sup>15</sup> та ін.), розвитку в них засобами мистецтва різноманітних якостей:  
- особистісних (М. Клепар<sup>16</sup>, М. Ляшко<sup>17</sup>, О. Реброва<sup>18</sup> та ін.);

- 
- <sup>1</sup> Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект: 1860-1970 рр.): Монографія. – К., 1995. – 196 с.
- <sup>2</sup> Гарбузенко Л. Формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 20 с.
- <sup>3</sup> Побережна Л.Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 19 с.
- <sup>4</sup> Фірсова Л.С. Формування естетичної культури майбутніх вчителів засобами декоративно-прикладного мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.
- <sup>5</sup> Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. – Черкаси: Вертикаль, видавець П.П. Кандич С.Г.. 2006. – 308 с.; Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Монографія. – Вінниця: РВВ ВАТ „Віноблдрукарня”, 1997. – 112 с.
- <sup>6</sup> Васянович Г.П. Моральна культура і духовна творчість педагога // Васянович Г.П. Збірка наукових праць. – Львів, 2006. – 448 с. С. 302-316.
- <sup>7</sup> Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія / Відп. ред. Л.Г. Коваль. – К.: КДІК, 1996. – 253 с.; Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
- <sup>8</sup> Сова М.О. Формування духовності майбутнього вчителя в умовах вищої музично-педагогічної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 25 с.
- <sup>9</sup> Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 32 с.
- <sup>10</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.; Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К.: КДПШ, 1992. – 96 с.
- <sup>11</sup> Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
- <sup>12</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.
- <sup>13</sup> Бутенко В.Г. Умови формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Відп. ред. Т.І. Сущенко. – Київ-Запоріжжя. – 2002. – Вип. 22. – 362 с. С. 172-175.
- <sup>14</sup> Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія; Спільне і відмінне у театральному і педагогічному мистецтві // Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 84-138.; Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.; Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
- <sup>15</sup> Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 25 с.
- <sup>16</sup> Клепар М.В. Формування гуманістичної світоглядної позиції майбутніх учителів засобами народно-пісенної творчості: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 23 с.
- <sup>17</sup> Ляшко М.П. Загальноособистісний розвиток майбутнього вчителя початкових класів музично-естетичними засобами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 25 с.
- <sup>18</sup> Реброва Е.Е. Формирование мировоззренческой ориентации студентов музыкально-педагогических факультетов в условиях профессиональной подготовки : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1990. – 17 с.

- професійних (І. Лисакова<sup>1</sup>, М. Моїсеєва<sup>2</sup>, О. Ткачук<sup>3</sup>, О. Щолокова<sup>4</sup> та ін.);
- естетичних (В. Дряпіка<sup>5</sup>, Т. Свистельникова<sup>6</sup> та ін.);
- творчих (Л. Остапенко<sup>7</sup>, Г. Падалка<sup>8</sup> та ін.).

У компаративних дослідженнях Л. Зязюн<sup>9</sup>, М. Лещенко<sup>10</sup>, Т. Кошманової<sup>11</sup>, Г. Ніколаї<sup>12</sup>, А. Пінського<sup>13</sup>, З. Портянкіної<sup>14</sup>, Л. Пуховської<sup>15</sup> та ін. здійснено порівняльний аналіз досвіду використання мистецтва у професійній підготовці та формуванні особистості майбутнього педагога у країнах близького й далекого зарубіжжя.

В історико-педагогічних працях Н. Дем'яненко<sup>16</sup> і О. Лавріненка<sup>17</sup> з проблем становлення загальнопедагогічної та практичної підготовки вчителя доведено, що викладання мистецьких дисциплін упродовж усієї історії розвитку педагогічної освіти було невід'ємним компонентом змісту загальнопедагогічної підготовки і

<sup>1</sup> Лисакова І.В. Художня емпатія як чинник формування професіоналізму в майбутнього музиканта-педагога // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. - № 2. – 214 с. – С. 104-110.

<sup>2</sup> Моїсеєва М.А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1998. – 16 с.

<sup>3</sup> Ткачук О.В. Формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 20 с.

<sup>4</sup> Щолокова О.П. Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. - № 2. – 214 с. – С. 99-104.

<sup>5</sup> Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01; 13.00.05. – К., 1997. – 44 с.

<sup>6</sup> Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1990. – 16 с.

<sup>7</sup> Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної музики: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999. – 21 с.

<sup>8</sup> Падалка Г.М. Естетична спрямованість формування творчих якостей майбутніх педагогів-музикантів // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. - № 2. – 214 с. – С. 93-99.

<sup>9</sup> Зязюн Л. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 2 (6). – С. 177-193.

<sup>10</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с.

<sup>11</sup> Кошманова Т. Розвиток педагогічної освіти у США. – Львів: Світ, 1999.

<sup>12</sup> Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія. – Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с.

<sup>13</sup> Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А.Пинский и др.; Под ред. А.А.Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.

<sup>14</sup> Портянкіна З.А. Организация содержания профподготовки учителей музыки в США: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 187 с.

<sup>15</sup> Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

<sup>16</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.

<sup>17</sup> Лавріненко О.А. Єдність науки та мистецтва у практичній професійно-педагогічній підготовці вчителя в педвузах України у 20-х рр. // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С.49-52.



підпорядковувалося меті формування педагогічної майстерності вчителів різних дисциплін.

Окремі аспекти застосування мистецтва у навчально-виховному процесі педагогічних закладів освіти побіжно висвітлювалися у наукових дослідженнях з проблем розвитку професійно-художньої освіти (В. Радкевич<sup>1</sup>), реалізації індивідуального підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя (О. Пехота<sup>2</sup>) тощо.

Обгрунтовуючи педагогічну доцільність використання означеного підходу як методологічної основи організації навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти, В. Кремень звертається до ідей К. Ушинського щодо подібності педагогічного процесу та мистецтва, яка виявляється в їх індивідуальному характері<sup>3</sup>. Забезпечити ж індивідуалізацію навчання і виховання студентів, не відмовляючись при цьому від колективних форм роботи з ними, можливо, на думку сучасних науковців, за умов використання у цьому процесі мистецьких педагогічних технологій<sup>4</sup>.

Впровадження їх на наукових засадах до навчально-виховного процесу педагогічних закладів освіти уможлиблюється на основі вивчення й критичного аналізу історико-педагогічного досвіду та ідей художньо-творчої підготовки педагога, накопичених у ході історичного розвитку вітчизняних і зарубіжних систем формування його особистісних якостей та індивідуальності засобами мистецтва.

Завданнями нашого дослідження є:

1. Здійснити історико-педагогічний аналіз проблеми використання мистецтва у формуванні особистості та розвитку її творчої індивідуальності.

<sup>1</sup> Радкевич В. Педагогічні умови формування технологічної культури у педагогів професійно-художньої школи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український; Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. VI. – Київ-Ченстохова. - 2004. – С. 81– 90.

<sup>2</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография /Под ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.; Индивидуальность учителя: теория и практика. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>3</sup> Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. С. 91-167.

<sup>4</sup> Леценко М. Мистецькі педагогічні технології як засіб підготовки вчителів до реалізації особистісно орієнтованої освітньої системи // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол. І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во „Черкаський ЦНТГ”, 2002. – Вип. I. – 208 с. С. 115-127.; Орлов В.Ф. Технології мистецької педагогічної освіти // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол. І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во „Черкаський ЦНТГ”, 2002. – Вип. I. – 208 с. С. 121-127.; Сулаєва Н. Розвиток і творче втілення ідей В.О. Сухомлинського у педагогічній технології мистецьких ігор // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С.155-159 та ін.

2. З'ясувати зміст, форми і методи використання мистецтва у професійній підготовці вчителя з метою формування його професійної майстерності та розвитку його творчої індивідуальності.
3. Проаналізувати сутність індивідуальності як філософської, естетичної, соціологічної, психологічної та педагогічної категорії.
4. Виявити спільність і відмінності відображення й творчого перетворення світу в мистецтві, філософії та науці.
5. Обґрунтувати взаємозв'язок процесів індивідуалізації та етнокультурної й національної ідентифікації особистості засобами мистецтва.

Розв'язанню означених завдань присвячено дану монографію.

Оскільки проблема розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва до цього часу ще цілісно не досліджувалася в історичному та методологічному контекстах, ми спрямували свою роботу саме в цих напрямках.

Автор висловлює велику вдячність науковому редактору монографії академіку І. Зязюну за мудре і толерантне керівництво написанням цієї праці. Щиро дякуємо рецензентам: докторам педагогічних наук, професорам П. Воловику, А. Кузьмінському та Г. Гребенюку за слушні зауваження й рекомендації щодо вдосконалення змісту рукопису. Висловлюємо слова вдячності на адресу керівництва Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України за моральну й матеріальну підтримку автора у виданні монографії друком. Сердечно дякуємо головному редакторові видавництва „Зелена Буковина” А. Квасецькому та його співробітникам, а також літературному редактору Н. Філіпчук і коректору Г. Сотській за допомогу у підготовці й друкуванні цієї праці.

# РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

## 1.1. Історико-педагогічний аналіз світових підходів до використання мистецтва у розвитку людської індивідуальності

Як свідчать численні історичні джерела та історико-педагогічні дослідження<sup>1</sup>, мистецтво упродовж усієї історії людства успішно використовувалося в процесі формування особистості та становлення її індивідуальності й було важливою складовою народної педагогіки, освітніх і виховних систем різних історичних епох.

Зокрема, Г. Ващенко, простудіювавши історію становлення педагогічних ідей Античності, дійшов висновку, що давньогрецькі філософи дуже добре розуміли виховну і розвивальну роль мистецтва й активно вводили його до змісту навчання учнів із метою збереження їхнього „здоров’я душі” та досягнення ними калокагатії як ідеалу розвитку й мети виховання людини<sup>2</sup>.

Оскільки ідеалом античної доби була особистість художньо-культурного типу, то зміст навчання підростаючого покоління у Стародавній Греції мав яскраво виражений мистецький характер<sup>3</sup>, за якого синкретичне „мусічне” мистецтво складало основу виховання, а поняття „мусічний” означало „освічений”, „вихований” (зокрема, Платон вважав, що освіченою можна вважати лише таку людину, яка вміє добре співати й танцювати). У зв’язку із цим до кола мистецтв, якими обов’язково мали оволодіти молоді люди в ході навчання, входили поетика, риторика, ерістика та хорея, що становила собою нерозривну єдність театрального дійства, музики, мелодекламації і

<sup>1</sup> Ваховский Л.Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения. – Луганск: Альма Матер, 2000. – 292 с.; Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді ... Брюссель. – 1976. – 191 с.; Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с.; Кучменко Е.М. Історико-культурна спадщина країн Азії та Африки в новий час. – К.: СтилоС, 1998. – 319 с.; Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. та ін.

<sup>2</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.196-256.

<sup>3</sup> Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с. С. 30.

танцю, і яку давньогрецькі філософи вважали не лише могутньою гармонізуючою та виховною силою, але й важливим чинником побудови і розквіту держави (Платон – “Закони”<sup>1</sup>, “Держава”<sup>2</sup>; Арістотель – “Політика”<sup>3</sup>). Згідно із Платоном, усе людське життя має бути пронизане “хоресю”, а держава може досягти розквіту за умови оволодіння усіма її громадянами мистецтвом співу і танцю, оскільки “...у сукупності хоря – це в сукупності виховання”<sup>4</sup> (“Закони”).

У змісті навчання мистецтво тісно перепліталось з філософією та основами наук, адже необхідні для засвоєння теоретичні відомості викладалися філософами-педагогами в художній формі (поетичній в Гесіода та натурфілософів, риторичній у софістів, драматургійно-діалогічній у Сократа й Платона<sup>5</sup>, а згодом, у давньоримській філософії – в Лукреція Кара)<sup>6</sup>. В основу ж діяльності мистецьких шкіл покладалися філософські та наукові ідеї цих мислителів (наприклад, аристотелівські традиції філософствування у риторичних школах) (С. Аверинцев).

Стимулювання творчої активності учнів у процесі опанування знаннями забезпечувалося використанням методу агоністики, який передбачав змагання їх у гімнастиці, танцях, музиці, риторичній, поетиці, мелодекламації тощо. Домінування в античній педагогіці означеного методу зумовлювалося тим, що в основу тогочасного виховання покладалися ідеї самоствердження особистості і прагнення її до першості для того, щоби, як сказано в „Іліаді”, „завжди бути кращим і перевершувати інших”<sup>7</sup>.

Антична школа мала надавати переважно літературну й музичну освіту з елементами наукових знань. Альфою і омегою навчання вважалося вивчення поем Гомера. На цій основі склалася традиція синкретичного навчання: наприклад, гекзаметри „Іліади” чи „Одісеї” вимовлялися наспівно під власний акомпанемент учнів на струнних музичних інструментах<sup>8</sup>. При цьому вихованці не просто читали й

<sup>1</sup> Платон. Закони. – М.: Просвещение, 1969. – 174 с.

<sup>2</sup> Платон. Государство. – М.: Просвещение, 1978. – 201 с.

<sup>3</sup> Аристотель. Политика // Собрание сочинений: В 4 т. / Общ. ред. А.И. Доватура. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 375-644.

<sup>4</sup> Платон. Закони. – М.: Просвещение, 1969. – 174 с. С. 98.

<sup>5</sup> Гусейнов Г. Драматургический метод Платона. – М., 1981.

<sup>6</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 5.

<sup>7</sup> Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 12.

<sup>8</sup> Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с. С. 32.

вивчали напам'ять Гомерові поеми, знайомилися з найкращими художніми та філософськими творами, а й вправлялися у самостійному їх написанні, що сприяло розвитку їхніх художніх і творчих здібностей, виробленню власного творчого стилю, в якому проявлялася творча індивідуальність авторів.

Програма навчання, побудована на основі такого підходу, що називалася софістами – “ен – кілос – пайдея” («енциклопедія»), стала попередницею “семи вільних мистецтв” епохи Середньовіччя<sup>1</sup>.

Грунтуючись на історичних відомостях про забезпечення державою можливості для вільного відвідування громадянами театральних вистав, О. Кривцун висунув гіпотезу, що „цю школу пройшли й Сократ, і Платон, і Арістотель, оскільки усі вони прекрасно знали сучасну їм поезію, драматургію, самі займалися мистецькою творчістю, співали хором. Зрозуміло, що їхні спостереження над впливом художньої творчості на людину згодом відбилися в античних теоріях мистецтва та розвитку особистості”<sup>2</sup>.

Однією з цих теорій стала піфагорійська, яка знайшла своє втілення у виховній системі, що ґрунтувалася на ідеї гармонії сфер і мала гранично високу есхатологічну, етичну та естетичну навантаженість. Основними компонентами піфагорійської виховної системи були: оволодіння учнями грою на лірі (як земному прообразі космічної ліри) і вслуховування їх у „гармонію сфер” (випробування мовчанкою упродовж перших п'яти років навчання) з метою осягнення співзвучності та співрозмірності гармоній душі й Космосу<sup>3</sup>.

Одним із найважливіших понять естетики Піфагора стало вчення про евритмію, згідно із яким існування людини зумовлювалося її вмінням знаходити вірний ритм в усіх життєвих проявах і узгоджувати з ним своє біологічне, соціальне та політичне буття. Піфагором, за свідченням його учнів, були визначені мелодії й ритми, за допомогою яких можна було вгамовувати пристрасті, лікувати душевні недуги, смуток, роздратування, гнів, лють тощо<sup>4</sup>. У цьому процесі він надавав пріоритетного значення музикантам, які

<sup>1</sup> Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с. С. 35.

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 23.

<sup>3</sup> Грицанов А.А. Гармония сфер // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.202.

<sup>4</sup> Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 7.

навчаючи людину співати під звуки інструментів, або грати на флейті і лірі, утворюють та виправляють її характер<sup>1</sup>.

Фундатор гуманітарного наряду в освіті – Платон, маючи вишуканий художній смак і будучи тонким знавцем мистецтва, наголошував на полярних можливостях впливу останнього на душу людини й тому усіляко намагався спрямувати його енергію у конструктивне русло.

Роздумуючи у своєму творі „Держава” над тим, які форми художньої творчості позитивно, а які негативно впливають на створення ідеального суспільного устрою, Платон доходить висновку, що з усіх мистецтв найважливішу роль у житті суспільства та людини відіграє музика, оскільки різні співвідношення її тонів і ритмів викликає неоднакові морально-естетичні реакції, що зумовлюють відповідні виховні результати<sup>2</sup>. Тому, доводить філософ, коли змінюється музика – „тремтять підвалини держави”<sup>3</sup>. Розрізняючи *музу солодку, музу розбещуючу й музу упорядковуючу*, Платон намагається започаткувати відбір творів мистецтва за принципом їх виховного та суспільного значення. Зокрема, пісні й гімни, написані в дорійському (мужньому) ладі, Платон вважає корисними, оскільки вони роблять надають відваги громадянам, допомагають їм зберегти здоровий глузд і силу волі під час складних історичних випробувань й завдяки цьому забезпечують розквіт держави. Лідійський (журливий) лад, на його думку, розніжує людей і робить їх лінивими. Звучання ж фрігійського (екстатичного) ладу є, за Платоном, зовсім небажаним, оскільки він вселяє в душі людей сум’яття й паніку, перетворює їх на боягузів, не здатних встояти перед обличчям ворога<sup>4</sup>.

Розвиваючи Платонові ідеї, Арістотель усі музичні лади розподіляє на *етичні* (ті, що впливають на моральні якості людини), *практичні* (ті, що спонукають її до діяльності), *ентузіастичні* (ті, що впливають на почуття та силу волі людини, захоплюють її)<sup>5</sup> і наполягає на тому, що найбільш сильний вплив музика здійснює на вихованця тоді, коли він не просто слухає її, а самостійно оволодіває нею, займається музичною творчістю<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> *Музична естетика античного світу*. – К.: Муз. Україна, 1974. – С. 91-92.

<sup>2</sup> *Татаркевич В.* Античная эстетика. – М.: Искусство, 1977. – 327 с. С. 72-73.

<sup>3</sup> *Платон.* Государство. – М.: Просвещение, 1978. – 201 с. С. 168.

<sup>4</sup> *Лосев А.Ф.* Античная музыкальная эстетика. – М.: Музгиз, 1960. – 304 с.

<sup>5</sup> *Аристотель.* Поэтика. – К.: Мистецтво, 1967.

<sup>6</sup> *Музична естетика античного світу*. – К.: Муз. Україна, 1974.

Серед наук (мистецтв), які Арістотель та Платон рекомендують розвивати в ідеальній державі, повинні, на їхню думку, бути лише ті, які мають споглядально-ейдетичний характер: музика, астрономія, геометрія, арифметика та діалектика. Означені „мистецтва” О. Лосев називає виключно пластично-архітектонічними, оскільки вони оперують або просто числом, або чітко окресленими ідеями<sup>1</sup>. Ця архітектонічність упродовж усієї подальшої історії розвитку мистецтва, філософії та науки розглядалася дослідниками як основа встановлення багатомірних зв'язків означених “мистецтв” „у єдиному тілі культури”<sup>2</sup> й слугувала свідченням того, що естетичний аспект від початку притаманний не лише художній творчості, але й гуманітарним, і навіть точним наукам.

У діалозі „Пир” Платон обґрунтовує здатність мистецтва розвивати в людини сприйнятливність до прекрасного як передумову її гармонійного розвитку. Ця сприйнятливність, на думку філософа, має чотири рівні:

1) *рівень чуттєвого потягу*, хвилюючого збудження – початковий імпульс естетичного милування, викликаного спостереженням фізичної досконалості;

2) *рівень духовної краси людини* – етично-естетичне сприйняття дійсності, втілене в ідеї калокагатії;

3) *рівень науки і мистецтва* – набуття знань, що охоплюють естетичний досвід усього людства;

4) *рівень мудрості й блага* – поєднання ліній усіх мислимих досконалостей реального світу<sup>3</sup>.

Визначивши роль мистецтва у духовному піднесенні людини та обґрунтувавши ідею її гармонійного розвитку як ідеалу виховання, мислителі Стародавньої Греції заклали методологічні основи для становлення теорії формування особистості та індивідуальності у філософії й науці.

Найбільш цінні ідеї та значні історичні досягнення Античності у цій сфері пов'язуються дослідниками з Афінською філософською школою та системою виховання, в центрі яких стояла гармонійна особистість з вираженою індивідуальністю та здатністю до творчості й сумлінного виконання своїх громадянських обов'язків<sup>4</sup>. На

<sup>1</sup> Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М., 1930. – С. 866.

<sup>2</sup> Гачев Г. Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и человеке. – М.: Логос, 2003. – 512 с. С. 10.

<sup>3</sup> Кривицун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 25-26.

<sup>4</sup> Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 15.

противагу їй, Спартанська виховна система, в якій панував принцип рівності, ґрунтувалася на засадах деіндивідуалізації особистості, гіпертрофованої однаковості, яка, згідно із „законами Лікурґа”, розумілася спартанцями як гарант правопорядку та згуртованості громадян (хоча заради справедливості слід зазначити, що навіть мілітаризована спартанська система виховання мала одним із найважливіших своїх елементів музично-поетичний, змістовною основою якого була усна народна творчість – передусім героїчна поезія, пісні й музика<sup>1</sup>).

Згідно із афінською системою виховання, дитина до семи років перебувала під наглядом матері (а в заможних родинах – годувальниць) на жіночій половині будинку – гінекеї. По досягненні семирічного віку дівчата здобували домашню освіту, навчаючись рукоділлю, грамоті, співу й управлінню господарством, а хлопчики 7-14 років переходили до приватних шкіл *граматистів*, де засвоювали грамоту, письмо й лічбу, або шкіл *кіфаристів*, де окрім елементарної грамоти, здобували мистецьку освіту та отримували естетичне виховання. Їх знайомили з давньогрецькою поезією і драматургією, навчали співати, грати на музичних інструментах, складати гімни та пісні, декламувати уривки з "Одісеї", "Іліади" та інших драматичних творів, ставити театральні вистави.

Завершивши навчання в школі одного з описаних вище типів, учні переходили до:

- *палестр* – шкіль боротьби для юнаків 14-16 років, призначених для опанування учнями п'ятибор'ям;

- *гімнасій* – навчальних закладів для юнаків 16-19 років з родин найзаможніших аристократів, де вони навчалися вести філософські, політичні та літературні бесіди, займалися гімнастикою, отримували загальний, естетичний та творчий розвиток;

- *ефебій* – військових закладів для юнаків 18-20 років, метою діяльності яких було надання учням військової та фізичної підготовки, ознайомлення їх із військовими статутами та законами держави, залучення до участі в громадських святах і театральних виставах тощо;

- *філософських шкіл* для молодих представників аристократичної еліти 20-25 років, де вони опановували філософію, науку та мистецтво й готувалися до управління державою.

---

<sup>1</sup> Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 12-13.



В усіх типах закладів освіти обов'язковим компонентом змісту навчання були музика й хореографія.

Обґрунтовуючи значення танців у розвитку особистості, давньогрецький філософ і сатирик Лукіан зазначав: "Пляска не лише насолоджує, але також приносить користь глядачам, гарно їх виховує. Пляска вносить лад у душу, бавлячи очі вишуканими видовищами, захоплюючи слух прекрасними звуками і являючи єдність душевної й тілесної краси"<sup>1</sup>.

У палестрах та ефебіях особливого значення надавали військовим танцям, виконуючи які, юнаки вчилися володіти зброєю й вести бій, підкорятися єдиній дисципліні. При цьому в них виховувалися почуття відповідальності й солідарності, розвивалася витривалість і терплячість до болю (подібні традиції хореографічного військового виховання існували ще в первісних племен, а згодом – у державі ацтеків, у Великій Китайській імперії тощо)<sup>2</sup>.

Серед військових танців стародавні греки надавали перевагу пірихію, який становив собою видовищну інсценізацію військового бою з яскравими декораціями й демонстрацією сценічних ефектів. Пірричні пляски, як і усі античні танці, супроводжувалися співом та грою на духових музичних інструментах<sup>3</sup>.

Згуртовуюча та дисциплінуюча роль військових танців була високо оцінена у Священній Римській імперії, де вони визнавалися одним із найбільш ефективних засобів об'єднання народу під час нападу ворога і були важливим елементом військового виховання та фізичного розвитку особистості. Деякі з цих танців, що вважалися священними, виконувалися лише членами спеціально заснованої колегії саліїв, які отримували для цього відповідну хореографічну підготовку.

Римляни, успадкувавши найкращі традиції давньогрецької культури, задали їй свій вектор розвитку й змістили акценти з мусічного виховання на опанування громадянами ораторським мистецтвом.

Такий підхід був зумовлений утвердженням у державі *римського права*, головною ідеєю якого було переконливе й

<sup>1</sup> Лукіан. О пляске.: Собр. соч. – Т.2. – М.-Л., 1935.- С.52.

<sup>2</sup> Липс Ю. Происхождение вещей. – М., 1954. – С.277.; Отич О.М. Танцювальне мистецтво у розвитку особистості// Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 104-120. С. 107.

<sup>3</sup> Суббота О.В. Жанровая типология и функции танцев как явлений художественной культуры // Педагогічна наука та мистецтвознавство на межі століть: Зб.наук.праць. – Х.: Каравелла, 1999. – С. 68 - 71.

красномовне доведення в Сенаті чи на площі своєї правоти за будь-яких обставин: „Нехай руйнується світ, але торжествує право”. Таким чином, якщо у Давній Греції доміантним видом мистецтва була музика, то в Давньому Римі ним стало слово, а основу виховання складали мистецтво й право<sup>1</sup>.

У приватних і платних *граматичних школах* учні вивчали граматику, латинську й грецьку мови, риторику, до якої входили деякі відомості з літератури та історії. Зокрема, в якості підручника використовувалася „Енеїда” Вергілія, яка й з приходом християнства залишилася настільною книгою для викладачів та учнів, але, завдяки Тертулліану, отримала інакше, зручне для християнства, пояснення<sup>2</sup>.

Значно пізніше в Римі з'явилися приватні школи риторів, в яких діти патриціїв готувалися до державної діяльності, опановуючи риторику, філософію, правознавство, грецьку мову, математику й музику. В середині першого тисячоліття до нашої ери ці школи були перетворені на державні. Їх викладачі користувалися особливими пільгами і мали високий соціальний статус, що свідчило про відповідну оцінку державою їхньої суспільної значущості.

Педагогічні засади розвитку ораторського мистецтва та риторики заклав видатний римський педагог, учитель ораторів Марк-Фабій Квінтіліан, який вважав, що всі діти, за деяким винятком, наділені здібностями до навчання і красномовства. Тому вчитель повинен знати і враховувати ці індивідуальні здібності та особливості дитини для того, щоби, виявивши їх, якнайкраще їх розвинути. У своєму педагогічному трактаті “Про підготовку оратора” Квінтіліан обґрунтував необхідність індивідуалізації навчання та заохочення самостійності учнів.

З метою підготовки майстрів ораторського мистецтва видатний ритор радив якомога раніше починати навчання учнів, використовуючи при цьому ігри, театральні постановки й уважно стежачи за мовленням вихованців<sup>3</sup>. Мета навчання, у баченні педагога, полягала у розвитку в учнів умінь передавати зміст почутого, перекладати вірші й прозу, самостійно створювати їх. Необхідним умінням риторів він називав володіння акторськими прийомами, які, як він вважав, мали підпорядковуватися меті

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 200.

<sup>2</sup> Там само. – С. 332.

<sup>3</sup> Миропольская Н.Е. Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников: Пособие для учителей / Под ред. В.Г. Бутенко. – К.: Вища шк., 1992. – 175 с.

викликання у слухачів „потрібних хвилювань душі”<sup>1</sup>. Наслідуванню, наставлянню, вправлянню Квінтіліан надав значення головних методів навчання. Велику увагу він приділяв читанню як джерелу збагачення пам'яті; осмисленому, а не беззмістовному заучуванню прочитаного, а також навченню майбутніх красномовців власноручному написанню, яскравому та переконливому виголошенню промов.

Важливого значення Квінтіліан надавав також вивченню і декламуванню учнями віршів, які, на його переконання, розвивають пам'ять вихованців, сприяють виробленню в них дикції, інтонації та правильного дихання, формують їхню власну ораторську манеру, виробляють почуття художнього слова й ритму.

У період раннього Середньовіччя культура Західної Європи перебувала під сильним впливом католицької церкви, яка, керуючи процесами формування та розвитку особистості, активно використовувала у цьому сакральне мистецтво, здатне виконувати „наркотизуючу та моралізуючу роль” (Б. Кроче)<sup>2</sup>, давати людині моральне наставлення, містити високе іномовлення, підносити віруючого до вершин Божественної премудрості.

З метою полегшення засвоєння Біблії та кращого опанування учнями основами наук їх нерідко викладали у поетичній формі (наприклад, Біблія та граматики у рукописах Александера)<sup>3</sup>.

Сакральний зміст середньовічної поезики виявлявся у проголошенні існування чотирьох планів літературного твору, що трактувалися у чотирьох сенсах:

- 1) граматичному, або буквальному;
- 2) алегоричному;
- 3) моральному;
- 4) аналогічному (виховному, такому, що підносить до споглядання)<sup>4</sup>.

Яскравим свідченням нового бачення ролі мистецтва у житті людини та її вихованні є історичний документ – клопотання городян міста Шомона про дозвіл їм поставити містерію, в якому прохачі, викладаючи надзавдання майбутнього спектаклю, підкреслювали

<sup>1</sup> Жураковский Г.Е. Педагогический талант и педагогическая техника в истории педагогики общей, художественной, музыкальной и театральной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 131 с.

<sup>2</sup> Кроче Б. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика. – М., 1920. – Ч.1. – С. 99.

<sup>3</sup> Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с. С. 83.

<sup>4</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 332.

його релігійно-виховний характер та дух благочестя й набожності, у світлі якого мав трактуватися сюжет<sup>1</sup>.

Система освіти епохи Середньовіччя хоча й мала духовний характер, ґрунтувалася на засадах "семи вільних мистецтв", що становили собою успадковані з часів Античності елементи освіти, адаптовані, відповідно до мети і завдань розвитку особистості в середньовічному суспільстві. Цей освітній цикл був систематизований в творі Марціана Капелли, а потім перенесений до Західної Європи у формі доктрини, яку зафіксували в нормативних для середньовічної освіти творах Боецій і Касіодор<sup>2</sup>.

Згідно із доктриною семи вільних мистецтв, освіта Середньовіччя охоплювала два рівні:

- *тривіум*, до якого входили граматики, риторика і діалектика, вивчення яких передбачало засвоєння навичок читання і письма латинською мовою, оволодіння мистецтвом мислення та переконливого мовлення;

- *квадривіум*, що охоплював математику, геометрію, астрономію й музику, метою вивчення яких було формування в людини вмінь і навичок елементарної грамоти та її інтелектуальний і художньо-естетичний розвиток.

В епоху Середньовіччя в Західній Європі склалися дві основні системи виховання:

- *релігійна* – в християнській сім'ї та в елементарних і граматичних церковних школах: парафіяльних, монастирських, соборних<sup>3</sup>;

- *світська* – університетська освіта, лицарське виховання, цехове учнівство, яке, на думку О.Н. Джурицького, стало універсальною педагогічною ідеєю середньовічної Європи<sup>4</sup>.

Кожна з цих систем тією чи іншою мірою використовувала мистецтво у змісті та формах навчання й виховання підростаючого покоління.

Так, у духовних навчальних закладах, окрім читання та заучування напам'ять релігійних текстів, молитов і псалмів<sup>5</sup>,

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 342.

<sup>2</sup> Послушник и школяр. Наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах. – М., 1996.

<sup>3</sup> Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 26.

<sup>4</sup> Джурицький А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с. С. 81.

<sup>5</sup> Історія педагогіки: Навч. посібник /За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с. С. 31.

обов'язковими компонентами змісту освіти були навчання співу й участь у богослужіннях<sup>1</sup>.

У середньовічних університетах базовим факультетом традиційно визначався “артистичний” (5-7 років), навчаючись на якому студенти опановували “сім вільних мистецтва” і тільки після цього могли вступати на один зі старших факультетів: медичний, юридичний або богословський. Згодом при університетах було започатковано колегії вільних мистецтв, які об’єднували кафедри архітектури, живопису, музики. Як зазначив В. Єфименко, в цих закладах освіти була створена “нова, здатна до саморозвитку модель духовного життя, головними елементами якої стали освіченість, філософський раціоналізм і поетична творчість”<sup>2</sup>. А це сприяло духовному піднесенню і професійному розвитку особистості.

Лицарська система виховання, метою якої було підготувати сильного й шляхетного правителя, „пана землі і селян”, протиставляла «семи вільним мистецтвам» «сім лицарських добродійностей», серед яких важливе значення мали вміння складати вірші, співати й грати на музичних інструментах, галантно поводитися у великосвітському товаристві, демонструвати вишукані манери тощо.

У середньовічному суспільстві яскраво простежувалися гендерні відмінності у навчанні й вихованні молоді. Зокрема, жіноча освіта була переважно домашньою й відбувалася під наглядом матерів та гувернанток. Дівчат навчали читати Біблію, писати, рахувати, а, починаючи з періоду пізнього Середньовіччя – грати на лютні, граційно танцювати, підтримувати бесіду на визначену тему. До змісту навчання обов’язково входило оволодіння правилами етикету, у тому числі й мистецтвом реверансу та користування віялом<sup>3</sup>.

Зможні аристократи традиційно віддавали своїх доньок до жіночих монастирів, де ті знаходилися допоки їх не поведуть до шлюбу за волею батьків. Метою перебування дівчат у монастирі було їх релігійне виховання та підготовка до виконання основних функцій жінки в середньовічній родині: бути благочестивою й набожною

<sup>1</sup> Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 25.; Данилова І.Е. О категории времени в живописи Средних веков и раннего Возрождения // Из истории культуры Средних веков и Возрождения. – М., 1976. – С. 157-174. С. 163.

<sup>2</sup> Цит. за: Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 30.

<sup>3</sup> Історія педагогіки: Навч. посібник /За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с. С. 34.

дружиною, гарною матір'ю та господинею. Для цього вихованок у монастирях розвивали передусім, духовно, відповідно до християнських ідеалів: вчили їх молитов, залучали до читання релігійної літератури та співу творів духовної музики. Крім того, їм надавали елементарних знань з арифметики, географії, латини, міфології, історії та знайомили з основними правилами ведення домашнього господарства. З метою підготовки до можливих життєвих труднощів дівчат змушували виконувати і так звану "чорну роботу": по черзі працювати на кухні і в пральні, запалювати й чистити світильники, прибирати та мити підлогу тощо<sup>1</sup>.

Значний вплив на формування та розвиток особистості в епоху Середньовіччя здійснив такий популярний в ті часи художній напрям як *карнавальний натуралізм*, який виражав народну культуру й містив у собі ідею всесвітнього оновлення<sup>2</sup>. На переконання Ю. Борева, він послугував основою для майбутніх творчих відкриттів Ф. Рабле й появи раблезіанського начала у мистецтві та освіті Ренесансу: „Карнавал має вселенський характер. Це – особливий художньо-естетичний стан світу, до якого усі причетні. Карнавал – це життя, що стало мистецтвом, мистецтво, що стало життям, й одночасно дещо більше, ніж мистецтво, – *естетизована світобудова*. Карнавальний сміх, урівнюючи усіх, руйнуючи ієрархічні, майнові, станові, вікові перепони, створював тимчасовий світ уселюдського братерства, свободи й рівності. Карнавал був комедійним святковим прообразом щасливого істинно людського світу”<sup>3</sup>. У його вирі людина, за висловом М. Бахтіна, ніби перероджувалась для нових чисто людських стосунків<sup>4</sup> і діставала простір для вільного й творчого самовиявлення.

Багато спільного об'єднує карнавал із театром, який, починаючи з XII–XIII століть став використовуватися у Західній Європі як дидактичний засіб для оволодіння учнями біблійними текстами, знаннями з релігії, латинської мови, поезики, класичної драматургії, ораторського мистецтва тощо<sup>5</sup>. У цьому процесі виник як самостійний театральний жанр шкільний театр, де акторами були учні, а авторами й режисерами – учителі. Інсценізуючи разом зі

<sup>1</sup> Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С. 46-54.

<sup>2</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 345.

<sup>3</sup> Там само. – С. 345.

<sup>4</sup> Бахтин М.М. Творчество Франсуа рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1965. – С. 13.

<sup>5</sup> Дубина Л.Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К. ШППО АПН України. – 270 с. С. 17.

своїми вихованцями історичні, міфологічні та біблійні сюжети, вони підкріплювали їх безпосередніми дидактичними зверненнями до глядачів, пояснюючи у прологах, епілогах і хорах, як слід розуміти п'єсу, яких висновків діяти; коментували дію, давали оцінку героям. Дидактичні функції виконували й самі персонажі, які тлумачили свої вчинки, виголошуючи зі сцени сентенції про щастя і горе, піднесене й потворне, вічне і прийдешне<sup>1</sup>.

Незважаючи на те, що в статутах більшості навчальних закладів того часу шкільні вистави згадуються як обов'язкові, вперше в історії педагогічної думки їх роль науково обгрунтував у 1632 році *Ян Амос Коменський*, присвятивши цій формі навчально-виховної роботи цілу главу "Великої дидактики".

Будучи сам автором ряду шкільних п'єс<sup>2</sup>, видатний педагог зазначав, що театр у школі має поєднувати декілька функцій: *освітню* – «щоб розподілене по різних ролях було представлене все, що вивчено протягом триместру»; *етичну* – «щоб вміти тримати себе пристойно»; *загально-розвивальну* – «щоб театр вчив юнака шляхом прикладу та наслідування»<sup>3</sup>. Серед двадцяти п'яти «Законів добре організованої школи», створених Я.А. Коменським, був і «Закон про театральні вистави»<sup>4</sup>. Великий педагог пропонував давати театральні вистави чотири рази на рік, відповідно до знаменних дат або свят. У виставах, згідно із статутом, повинні були брати участь всі без виключення учні.

На думку чеського гуманіста, використання театрального мистецтва в школі є необхідним «для розвитку спостережливості, швидкої реакції, вмінь робити привабливі рухи, тримати обличчя, руки, як і все тіло, відповідно до обставин, змінювати й пристосовувати голос, словом, виконувати будь-яку роль належним чином і за будь-яких обставин триматись благопристойно, будучи далеким від усілякої дерев'яної сором'язливості»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> *Соломаха С.О.* Педагогічний потенціал театрального мистецтва // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 120-136. С. 121-122.

<sup>2</sup> *Кларин В.М., Джури́нский А.Н.* Ян Амос Коменский. Жизнь и творчество / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джури́нский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С. 7.

<sup>3</sup> *Коменский Я.А.* Великая дидактика / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джури́нский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С. 11-106.

<sup>4</sup> *Коменский Я.А.* Законы хорошо организованной школы // Педагогическое наследие. – М., 1987. – 334 с.

<sup>5</sup> *Дубина Л.Г.* Театральна педагогіка як складова успіху майбутніх учителів початкової школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей. – К.: Пед. преса, 2001. – Ч.2. – С. 65.

Я.А. Коменський зауважував, що дітям корисно відвідувати театральні видовища, самим створювати їх і брати в них участь, адже «цими публічними виступами на сцені перед глядачами можна розвивати гостроту людського розуму більш потужно, ніж будь-якими настановами або всією силою дисципліни»<sup>1</sup>.

Взагалі, у педагогічних працях Я.А. Коменського питанням естетичного виховання надається велика увага, оскільки вчений-педагог був переконаний, що гармонійний розвиток дітей неможливий без викладання співу і музики й пропонував вчити учнів цих предметів вже з материнської школи: „Треба всіх привчати до музики, адже усе повинно бути гармонійним, а тут найбільш виразна гармонія; адже вона (*музика* – авт.) слугує пристойному відпочинку; заради хвали божої, щоби усі змагалися у наслідуванні Давиду”<sup>2</sup>. У XXVIII главі „Великої дидактики”, що називається “Ідея материнської школи”, Я.А. Коменський зазначає, що віршики, пісеньки й виконання легких місць із псалмів та священних гімнів розвивають у дітей пам’ять, а «дякуючи ритмам і мелодії, дитина сприймає більше, легше й приємніше»<sup>3</sup>.

Ці педагогічні погляди великого дидакта значною мірою перегукуються з ідеями музиканта-теоретика і композитора епохи Відродження *Дж. Царліно*, висловленими ним у трактаті „Гармонійні установлення”: „Добре освічена людина не може жити без музики і тому повинна навчатися їй”, адже музика „привертає душу до доблесті й приборкує наші пристрасті, привчає до цнотливих веселощів і переживань, прилучає до добрих звичаїв... Завдяки музиці ми можемо досягати гідної поведінки..., йти до інших наук, більш корисних і добродесних”<sup>4</sup>.

Починаючи з доби Ренесансу, коли піднесення педагогічної думки зумовлювалося інтенсивним розвитком мистецтва та науки, а класична література з дидактичного матеріалу перетворилася на

<sup>1</sup> *Коменский Я.А. Великая дидактика / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С.11-106.*

<sup>2</sup> *Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С.132.*

<sup>3</sup> *Коменский Я.А. Великая дидактика / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С. 90-96.*

<sup>4</sup> *Идеи эстетического воспитания: Антология: В 2 т. / Сост. В.П. Шестаков. – Т. 1. Античность, Средние века, Возрождение. – М.: Искусство, 1973. – С. 381-382.*



втілення ідеалів розвитку особистості<sup>1</sup>, і особливо в Новий час, коли Реформація проголосила принцип індивідуальності людини, яка несе власну відповідальність перед Богом<sup>2</sup>, мистецтво стало активно використовуватися в освіті з метою формування вільної особистості через пробудження її почуттів та реалізацію прагнення до свободи й усвідомлення своєї унікальності<sup>3</sup>.

Сенсуалістичний підхід у навчанні, розвиваючи антисхоластичну традицію Нового часу, ґрунтувався на зверненні до індивідуального досвіду людини, зробивши чуттєве сприймання дійсності основою опанування нею знань, умінь та навичок і підкріпивши його впровадженням у дидактичний процес принципів наочності та зв'язку освіти із життям<sup>4</sup>.

В епоху Просвітництва мистецтво було проголошене засобом встановлення суспільної гармонії та вільного виховання громадянина, ідеалом і метою якого було формування *людини-митця* як талановитої неповторної особистості, втілення найвищої досконалості та громадянських чеснот (*Д. Дідро, К. Гельвецій, А. Шефтсбері* та ін.)<sup>5</sup>.

Французькими державними діячами *О. Мірабо* та *Ш. Талейраном* були висловлені цінні думки про здатність мистецтва через збудження творчої уяви і фантазії людини навіювати їй бажання наслідувати великі ідеали<sup>6</sup> і в такий спосіб спонукати її до боротьби за вільне й щасливе майбутнє своєї нації: „Ентузіазм у мистецтві живить ентузіазм патріотизму”<sup>7</sup>.

Шлях гармонізації суспільного устрою просвітники вбачали у підвищенні культури народу. Як засіб національного згуртування вони розглядали музичне виховання, а тому прагнули демократизувати й поширити серед народу музичну освіту і ввести як обов'язковий предмет у народних школах хорівий спів<sup>8</sup>.

Цей вид музичної діяльності *Ж.-Ж. Руссо* вважав найціннішим виявом музичного почуття. Він підкреслював, що музичне виховання

<sup>1</sup> Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с. С. 88.

<sup>2</sup> Там само. – С. 100.

<sup>3</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 38.

<sup>4</sup> Там само. – С. 38-39.

<sup>5</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 102-108.

<sup>6</sup> *Идеи эстетического воспитания*: Антология: В 2 т. /Сост. В.П. Шестаков. – Т. 1. Античность, Средние века, Возрождение. – М.: Искусство, 1973. – С. 204.

<sup>7</sup> Там само. – С. 153.

<sup>8</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 102.

має творче начало і здатне розвинути його в людини, яка займається музикою. Щоби зробити музичну грамоту більш доступною для дітей, Ж.-Ж. Руссо розробив цифровий метод навчання нотам<sup>1</sup>.

Можливості музичного виховання щодо ушляхетнення людської природи високо оцінював *Й.Г. Песталоцці*, який висловив думку про те, що, пам'ять, яка утримує в душі мелодії й пісні, розвиває в ній розуміння гармонії та високого почуття<sup>2</sup>. Підтримуючи ці ідеї, *Ш. Фур'є* наполягав на необхідності виховання в дітей вже із шестимісячного віку точності слуху, влаштовуючи для цього спів тріо і квартетів, а з трирічного віку – знайомлячи їх з оперою, яка синтезує в собі усі різновиди мистецтв<sup>3</sup>.

Наголошуючи на необхідності обережного й гуманного ставлення до індивідуальності учнів, урахування їх своєрідності й неповторності як головних умов розвитку їхнього особистісного потенціалу, педагоги ХІХ ст. (*Ф.А. Дістервег*, *Й.Г. Песталоцці*, *Ш. Фур'є*, *К. Шмідт* та ін.) проголосили в якості головних принципів освіти індивідуалізацію, народність, природо- та культуровідповідність, забезпечення умов для творчого саморозвитку вихованців.

Подібні філософсько-педагогічні установки простежувалися в той час і в російській педагогіці. Вони втілювалися в художніх творах *Ф. Достоевського*, *Л. Толстого*, *К. Аксакова*, *М. Чернишевського*, а наукове обґрунтування дістали в культурно-антропологічних концепціях виховання *М. Пирогова*, *П. Рєдкіна*, *П. Каптерева*, *П. Лесгафта*, *В. Вахтерова* та ін. Головна ідея цих концепцій полягала у ствердженні загальнолюдського виховного ідеалу, в якому особистісні якості людини втілюють загальні уявлення про неї як про носія й творця культури, неповторну індивідуальність<sup>4</sup>.

Задля досягнення цього ідеалу педагог та літературознавець початку ХХ ст. *Ю. Айхенвальд* рішуче закликав „спробувати ввести новий дух до школи, вигнати з неї в ім'я індивідуальності рутину й сіру одноманітність”. У гуманістично орієнтованих закладах освіти головна увага, на його думку, мала приділятися встановленню „вільної взаємодії індивідуальності вчителя з індивідуальністю учнів на основі їх розумних і добрих стосунків, наповнених простою й

<sup>1</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 104.

<sup>2</sup> Там само. – С. 106.

<sup>3</sup> Там само. С. 112.

<sup>4</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 48.

людською життєвістю, повагою один до одного”<sup>1</sup>. Найважливішим завданням освіти педагог називав виявлення індивідуальних схильностей учнів та їх розвиток в атмосфері „широкої свободи”. Він закликав перейти від школи, що „знищує у вихованцях усіляку самобутність, самостійність, придушує творчі задатки, руйнує ідеали та поневолює учнів”, до школи, в якій навчання відбувається відповідно до індивідуальних здібностей дитини і сприяє всебічному їх розвитку. З цією метою Ю. Айхенвальд пропонував застосовувати такі прийоми забезпечення активності та суб’єктності вихованців, як театралізація, драматизація, гра, дискусія, адже вони, на його переконання, створюють умови для самостійного творчого пошуку учнів, становлення їхньої індивідуальності<sup>2</sup>.

Інші передові представники світової педагогічної думки початку ХХ століття (*І. Фолькельт, Р. Штайнер* та ін.) також активно закликали до введення мистецтва до навчально-виховного процесу тогочасної школи, вбачаючи у ньому ефективний засіб протидії все зростаючій інтелектуалізації освіти, яка, набуваючи гіпертрофованого характеру, почала перетворюватися на загрозу для гармонійного розвитку особистості, внаслідок однобічного культивування розуму й пам’яті учнів за рахунок зменшення уваги до формування їхньої емоційно-почуттєвої сфери, здатності до емоційного сприймання й переживання явищ оточуючої дійсності, ціннісного ставлення до них. Упровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчання і виховання школярів, на думку Р. Штайнера, мало забезпечити такі умови для формування їхньої особистості, за яких би інтелектуальне послідовно вироблялося з художнього, завдяки чому зберігалася б цілісність і життєва сила молоді людини<sup>3</sup>.

Розуміючи людинотворче значення мистецтва, світова педагогічна громадськість зробила у ХХ столітті важливий крок щодо об’єднання зусиль прибічників гуманістичної педагогіки та координації їхніх дій, створивши Міжнародне товариство виховання через мистецтво” при ЮНЕСКО, Міжнародну всесвітню асоціацію „Drama education” (навчальна драма) та започаткувавши утворення подібних організацій в усьому світі, зокрема, у Великій Британії („Королівське товариство виховання через мистецтво”), у США („Національна асоціація художнього виховання”, Рокфеллерівський

<sup>1</sup> *Вестник воспитания*. – 1900. – № 4. – С. 107.

<sup>2</sup> *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 59.

<sup>3</sup> *Штайнер Р.* Эвритмия, музыка, рисование, язык // Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – С. 135.

фонд „Мистецтво і виховання”) та інших країнах. Функції цих товариств полягають у збиранні інформації про особливості мистецької освіти й художнього виховання в окремих країнах та організації міжнародного обговорення цих питань у ході міжнародних наукових конференцій, семінарів, конгресів<sup>1</sup>.

Аналізуючи світові підходи до використання мистецтва у розвитку особистості та індивідуальності у ХХ столітті, С. Горбенко об'єднує їх у три напрями.

На переконання прибічників першого з них (*Г. Бенток, Дж. Веллей, М. Грін, М. Тіннет*), впровадження мистецтва до змісту освіти мало підпорядковуватися меті зміни ідеалу культурної людини, який вбачався педагогами в досягненні особистістю витонченого естетизму. Для цього вони пропонували надати мистецьким дисциплінам чільне місце у шкільному навчальному плані й спрямувати його вивчення на досягнення культурологічної грамотності учнів.

Прихильники другої течії відстоювали думку, що мистецтво повинне використовуватися в освіті як засіб розвитку в молоді здатності до насолоди красою, для чого вважалося за необхідне „ушляхетнити її смак, піднести художнє почуття, навчити бачити прекрасне у мистецтві та природі” (*Д. Бест, Р. Гібсон, Л. Кнайт, Дж. Раскін*)<sup>2</sup>. Визнаючи розуміння краси як найвище завдання людини, Дж. Раскін вбачав початки прокладання шляху до цього розуміння ще у шкільному вихованні, зокрема через науку рисунку, яку діти, на його думку, повинні засвоювати разом із письмом. Естетичні почуття мають виховуватися не лише на заняттях з мистецьких предметів, а й під час вивчення гуманітарних та природничо-математичних дисциплін, вважали *П. Брінсон, Е. Вебб, Ч. Гейтскелл, Т. Пейтмен, Ч. Пламмерідж, К. Свонвік та Т. Г'юджес*<sup>3</sup>.

З позицій третього підходу, використання мистецтва розглядалося як умова й чинник творчого розвитку особистості та індивідуальності людини<sup>4</sup>.

До представників останнього напрямку з повним правом можна віднести *М. Дрезднера, П. Еббса, Е. Жак-Далькроза, Є. Зальвюрка,*

<sup>1</sup> *Леценко М.П.* Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с. С. 3-4.

<sup>2</sup> *Ананьин С.* Эстетическое воспитание // Путь просвещения. – 1922. - № 2.

<sup>3</sup> *Леценко М.П.* Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с. С. 5.

<sup>4</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 115.

З. Кодая, Л. Ліхтварка, В. Лоуенфельда, М. Монтессорі, У. Морріса, К. Орфа, Г. Ріда, Е. Сайклера, Е. Сторра, С. Френе, Р. Штайнера та ін.

Метою мистецької освіти та естетичного виховання ці освітні й культурні діячі вважали не формування естетів чи художників, а „пробудження засобом мистецтва активних сил вихованців та їхньої волі до творчості” (М. Дрезднер)<sup>1</sup>. Знання у галузі мистецтва та художньо-творчі вміння вони розглядали як умову, що дозволяє людині вільно проявляти себе у своїй мистецькій творчості, відповідно до власного настрою та бажань.

Характерним у цьому сенсі є досвід британського педагога і мистецтвознавця Г. Ріда, який обстоював необхідність застосування так званого «природного» методу художнього виховання вже з раннього дитинства, наголошуючи, що мистецтво як одна з найдовершеніших форм діяльності кристалізує духовний світ людини<sup>2</sup>.

М. Монтессорі вбачала у розвитку здатності юної особи до художньо-творчої діяльності шлях до самовдосконалення закладених у ній природних сил. У цьому процесі вона приділяла особливу увагу музичному вихованню, етапами якого визначала: слухання музики, виконання танцювальних рухів та вправ на розвиток метроритмічного відчуття, виховання мелодичного та гармонічного слуху в процесі гри та імпровізації на найпростіших музичних інструментах<sup>3</sup>.

С. Френе, здійснюючи навчання учнів у „новій школі” на засадах розвитку їхньої самодіяльності, утверджував ідеї підготовки їх “до життя через життя”. При цьому особливий акцент педагог робив на соціалізації та трудовому вихованні школярів, набутті ними досвіду художньої творчості у процесі власного музикування та образотворення, у творчій діяльності щодо викладу своїх вражень і думок у „вільних текстах”<sup>4</sup> тощо. С. Френе прагнув, щоби усі види мистецької творчості вихованців зумовлювалися не стільки необхідністю виконання ними навчальних завдань з мистецьких дисциплін, скільки природно викликалися уявою та нагромадженням почуттів, переживанням незвичайних ситуацій, створених педагогами школи, ставали закономірним результатом вмілого педагогічного

<sup>1</sup> Ананьин С. Эстетическое воспитание // Путь просвещения. – 1922. - № 3. – С. 46.

<sup>2</sup> Read H. The meaning of art. – London, 1963; Read H. Education through art. – London, 1965.

<sup>3</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 118.

<sup>4</sup> Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 191.

стимулювання їхньої власної потреби в художній експресії (самовираженні у мистецькій творчості)<sup>1</sup>.

Педагогічна система *Е. Жак-Далькроза* ґрунтувалася на особливій увазі до індивідуальних виявів музикальності та почуття ритму в учнів. Виконання музично-ритмічних вправ, на переконання педагога, допомагало розвивати в них увагу та зосередженість, досягати координації й точності рухів, злагодженості колективної музично-ритмічної діяльності, а ритмічно-рухові імпровізації під музику дозволяли учням „висловити себе” мовою мистецтва. У цьому процесі, за *Е. Жак-Далькрозом*, не лише розвивалися їхні хореографічні, музичні й творчі здібності, відточувалася емоційна чутливість на музику, а й усвідомлювалася власна творча індивідуальність: „Дивовижний феномен евритміки (ритміки) – виключна різноманітність індивідуальних рухів при однакових вправах на одну й ту ж саму музику. Іншими словами, в інтерпретації одних і тих самих музичних ритмів виявляються великі відмінності. Ці відмінності точно відповідають особистим характеристикам різних людей і це завжди можна спостерігати на заняттях”<sup>2</sup>.

Цілий ряд педагогічних прийомів щодо організації творчої діяльності вихованців засобами музики передбачала система художньо-творчого розвитку особистості, створена угорським педагогом-музикантом *З. Кодаєм*. Це, передусім, вокальні імпровізації на матеріалі угорської народної пісні, використання її інтонаційних зворотів у створенні учнями власних музичних побудов під час колективної музично-творчої діяльності та домашнього музикування<sup>3</sup>.

*К. Орф* вбачав завдання художньо-творчого розвитку особистості у вивільненні її творчих сил, пригнічених цивілізацією, підтримці й спрямуванні творчої уяви і фантазії учнів, формуванні в них умінь імпровізувати та створювати художні композиції, спираючись на інтеграцію мистецтв (зв'язок музики із жестом, словом, рухом, пантомімою) й отримуючи радість від спільних та власних творчих знахідок. „Ким би не стала надалі дитина – музикантом чи лікарем, ученим чи робітником, – писав *К. Орф* у

<sup>1</sup> *Николаї Г.Ю.* Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 193-216. С. 201-202.

<sup>2</sup> *Куц В., Фролкин В.* Предмет „Ритмика” в музикальному вихованні (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1998. – С. 201.

<sup>3</sup> *Музыкальное воспитание в Венгрии* /Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М., 1983. – С. 54.

„Шульверку”, – завдання педагога – виховати у ній творче начало, творче мислення”<sup>1</sup>.

Подібні інтегровані художньо-творчі вправи, що передбачали поєднання образотворчості дітей з їхньою музичною творчою діяльністю, написанням власних віршів або виконанням імпровізованих драматичних сценок, пропонував застосовувати з метою естетичного і творчого розвитку вихованців також педагог-художник *В. Лоуенфельд*<sup>2</sup>.

Великий досвід художньо-творчого розвитку особистості та індивідуальності засобами мистецтва накопичений *вальдорфською педагогікою*, природним і невід’ємним компонентом якої є дидактика мистецької творчості.

В основу вальдорфської педагогічної концепції покладено *принцип художньої образності*<sup>3</sup>, що утверджує необхідність створення художнього фундаменту навчання і виховання, а також зорієнтовує педагога на формування в учнів здатності до емоційно-почуттєвого, образного сприймання, переживання й осягнення краси оточуючого світу, ступенями якого є імагінація, інспірація та інтуїція<sup>4</sup>.

У зв’язку із цим особлива увага надається вчителями вальдорфської школи художній творчості вихованців, а мистецьке начало пронизує увесь її навчально-виховний процес: від поглибленого вивчення мистецьких дисциплін і ремесел, цілий ряд з яких не вивчається в традиційній школі (євритмія, малювання форм, історія мистецтва, сучасні технології та ін.)<sup>5</sup> – до введення елементів художньої творчості у зміст викладання різних навчальних предметів. Наприклад, творчо виводячи правила граматики з неусвідомлено виконуваних учнями графічних вправ, вчитель, на переконання послідовників Р. Штайнера, не лише формує в них відчуття слова, а й бере безпосередню участь у становленні їхньої “Я-

<sup>1</sup> *Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа* / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М., 1978. – С. 28.

<sup>2</sup> *Николай Г.Ю.* Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі // *Мистецтво у розвитку особистості: Монографія* / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 193-216. С. 209.

<sup>3</sup> *Пинский А.А.* Значение искусства для вальдорфской школы // *Вальдорфская педагогика: Антология* / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 32.

<sup>4</sup> *Штайнер Р.* Необходимость духовной основы педагогики // *Вальдорфская педагогика: Антология* / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 43-47.

<sup>5</sup> *Сисоева С.О., Соколова І.В.* Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 194.

свідомості”<sup>1</sup>. Тому малювання і живопис розглядаються вальдорфськими педагогами як дидактичні основи навчання молодших школярів письму, а мова – як “художник, що малює внутрішнім музичним образом і вводить вихованців у переживання того, що відкривається у звуках”<sup>2</sup>. Крім того, образотворчість (передусім, робота з кольорами) сприяє, на думку педагогів вальдорфських шкіл, розвитку у вихованців гостроти кольорового відчуття й засобом його – гармонізації усього їхнього душевного життя<sup>3</sup>.

З цих же позицій, музично-творча діяльність (зокрема, гра на музичних інструментах) виступає у вальдорфській дидактичній системі пропедевтикою вчення акустики в курсі фізики<sup>2</sup>, а слухання та обговорення творів сучасної музики (етно-, поп-, рок-, електронної музики та ін.) слугує усвідомленню вихованцями метаморфоз мінливого світу початку ХХІ століття, допомагає зрозуміти його виклики та не упустити наданих ним можливостей для вільного й творчого розвитку своєї індивідуальності<sup>4</sup>.

Заняття ручною працею у вальдорфських школах також мають багатоцільовий, інтегрований характер і поєднують у собі елементи рукотворчості, образотворчості, історії, географії та основ інших наук. Метою таких занять є пробудження у вихованців здатності до естетичного й прагматичного сприйняття реальності, за якого колір і форма речі узгоджуються з її практичним призначенням і навіть самі визначають його. Так, створюючи візерунок для одягу, учні враховують, що він трансформується, залежно від того, яке місце на одязі займає, а добір кольорів у ньому зумовлюється культурно-історичними та географічними особливостями країни, яку він репрезентує<sup>5</sup>.

Фундаментальною категорією вальдорфської педагогіки є *індивідуальність*, яка розуміється її представниками як особливе, що є укоріненим в особистісному началі людини, її “Я”, виводячи

<sup>1</sup> Штайнер Р. Эвритмия, музыка, рисование, язык // Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 134.

<sup>2</sup> Там само. – С. 133.

<sup>3</sup> Человек как чувственный организм // Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 133.

<sup>2</sup> Сисоева С.О., Соколова И.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 195.

<sup>4</sup> Современный мир, музыка и школа // Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 400.

<sup>5</sup> Штайнер Р. Организация вальдорфской школы // Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 95-97.



водночас це “Я” за межі її самої у змістовному ставленні до світу<sup>1</sup>. Індивідуальність пов’язується вальдорфцями із покликанням, життєвим призначенням людини, а її розвиток – із перетворенням закладеного в людині природою, трансформацією його в особистісно-індивідуальне творче начало, а також із мірою прояву останнього в житті людини. Як метод дослідження індивідуальності, цілісний гештальт людського життя, в якому остання найкраще виявляється, Р. Штайнер розглядає біографію людини та її творіння<sup>2</sup> і рекомендує знайомити учнів із ними в ході занять із метою розвитку в них власної творчої індивідуальності.

Завдання плекання творчої особистості та індивідуальності вихованців реалізуються у вальдорфських школах за допомогою організації навчально-виховного процесу на засадах індивідуального й творчого підходів, а також шляхом надання йому ряду специфічних особливостей.

Серед них, передусім – *потрійний ритм життя* вихованців, компонентами якого є: інтелектуально насичені заняття першої половини дня; заняття з предметів художньо-естетичного циклу у післяобідній час та заняття «рукотворчістю».

Заслуговує на увагу *ритмічний початок* кожного навчального дня у вальдорфській школі, на який відводиться до 20 хвилин. У молодших класах він передбачає повторення хором вірша, пісеньки, що супроводжується грою на сопілці зі дзвіночками, приплескуванням і притупуванням. У середніх та старших класах змістом ритмічної частини стає рецитація (декламація вірша хором) або одноголосний чи багатоголосний хоровий спів. Метою їх виконання виступає як поліпшення в учнів вимови, вироблення чіткої дикції та артикуляції звуків, усвідомлення мелодики вірша чи інтонації пісні, так і пробудження й стимулювання їхньої уяви та фантазії. Адже під час рецитації й співу, на думку вальдорфських педагогів, активізуються усі органи відчуттів вихованців, а спільні зусилля, що докладаються ними при такій діяльності, ще більше загострюють їхню чутливість до гармонії й краси в оточуючому світі.

Результатом таких колективних вправ стає, на переконання вальдорфців, сформована готовність учнів до продуктивної праці

<sup>1</sup> *Личность и индивидуальность* // Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 153.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 154.

упродовж навчального дня, підвищена інтелектуальна та емоційна їхня активність. Крім того, послідовники Р. Штайнера вважають, що усе, пов'язане з ритмом, позитивно впливає на здоров'я дітей та виховання їхньої волі<sup>1</sup>.

Навчання у вальдорфській школі становить собою процес *результативної дії*, за якого вчитель викладає матеріал не рецептивним, а продуктивним способом, тобто не дає готових визначень та алгоритмів дій, а сам здійснює разом із вихованцями всі операції, необхідні для відповідних умовиводів: малює з ними малюнок до прочитаної казки, складає план місцевості під час уроку-походу тощо. І в усіх випадках у процесі спільної творчої навчальної діяльності в кожного народжується свій індивідуальний зразок.

Основними методами вальдорфської педагогіки є *образний виклад матеріалу*, спрямований на розвиток у дітей образного мислення, здатності до співпереживання й співчуття, та *гетеаністичний метод пізнання*, який передбачає “пізнання світу через себе і себе через світ”, розвиває у вихованців здатність дивуватися й бачити чудо. Застосування цих методів у навчанні учнів 1 – 5 класів зумовлює те, що вчителем використовується на уроках багато казок, легенд, міфів, біблійних сюжетів, у яких перемагають добро й краса<sup>2</sup>.

Викладання навчальних предметів у вальдорфських школах, незалежно від їх характеру (академічного, естетичного або ремісничо-прикладного), підпорядковується меті гармонійного розвитку розумової, емоційної та вольової сфер учнів. Зокрема, рукотворчість і заняття ремеслами, як стверджують дослідники вальдорфської педагогіки, не лише активізують вихованців, формують їхні уміння й навички в різних галузях людської діяльності, але й ефективно впливають на розвиток їхнього мислення, виховують відчуття стилю, гарного смаку, терпіння, старанність, бажання доводити розпочату справу до кінця тощо<sup>3</sup>. Опанування різновидами мистецтва упродовж усіх 12 років навчання не тільки сприяє формуванню в учнів багатой в кількісному та якісному

<sup>1</sup> *Ритм и повторение* // Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 180.

<sup>2</sup> *Історія педагогіки*: Навч. посібник / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.

<sup>3</sup> *Сисоева С.О., Соколова І.В.* Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 195.

відношенні палітри почуттів, але й є дієвим процесом пізнання ними світу, виховує їхню волю, моральні й соціальні якості<sup>1</sup>.

У результаті засвоєння повної програми навчання у вальдорфській школі її випускники отримують основи наукових знань, грають на різних музичних інструментах, володіють кількома іноземними мовами, займаються театром, співом, живописом, танцями; уміють шити, пекти хліб, обробляти землю, працювати з глиною, металом, деревом, можуть побудувати будинок, зібрати комп'ютер та ін. – тобто, набувають готовності до повноцінного, продуктивного й радісного життя у сучасному суспільстві, в якому вони можуть повністю самореалізуватися, відповідно до власних бажань та своєї творчої індивідуальності.

Сьогодні мистецька освіта в зарубіжжі є, за результатами дослідження О. Шевнюк, органічною складовою загальної шкільної підготовки та важливим чинником реалізації освітньої концепції: „Філософія зарубіжної освіти не протиставляє мистецтва точним і природничим наукам й не переводить їх у ранг другорядних навчальних дисциплін. Мистецтва вивчаються і як самостійні предмети, і як види позашкільної виховної діяльності в гуртках. Вони є художньо-естетичною складовою змісту інших дисциплін і чи не найважливішим методом навчально-виховного процесу. Відповідно, мистецька освіта розглядається як природний шлях розвитку креативного мислення особистості, що відіграє принципову роль не тільки у мистецькій діяльності, а, в першу чергу, формує досвід конструктивного розв'язання завдань практичної діяльності, що є важливим для фахівця в умовах сучасного ринку праці”<sup>2</sup>. У зв'язку з цим вчені і педагоги-практики різних країн започаткували наукові розробки з проблеми використання мистецтва як засобу підвищення ефективності праці та розвитку творчого потенціалу працівників різних сфер виробництва.

У світі, на переконання академіка І.А. Зязюна, є дві держави, які приділяють мистецтву основоположне значення у розвитку особистості: Японія і Франція.

Перша підтримує свої тисячолітні традиції саме через мистецтво. Японська система мистецької освіти та естетичного виховання, за результатами досліджень О. Шевнюк, ґрунтується на

<sup>1</sup> Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 195.

<sup>2</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 17.

міцному переконанні, що в кожній дитині можна розвинути здібності поета, художника і музиканта. Тому 20-25% усього навчального часу в японській загальноосвітній школі присвячується заняттям з малювання, музики та ремесел<sup>1</sup>.

Навчальний план початкової та молодшої середньої школи Японії (1-9 класи) містить такі мистецькі предмети, як „Музика”, інтегрований курс „Мистецтво: образотворче мистецтво і ремесла” (45 год. у 7 класі й по 35 год. у 8-9 класах); „Промислове мистецтво й домоводство” (70 год. – у 7-8 класах, та 35 год. – у 9 класі).

У плані старшої середньої школи Японії естетичний цикл представлено предметами: „Музика”, „Витончені мистецтва”, „Декоративно-ужиткове мистецтво” та „Каліграфія”. Вони об’єднуються в освітній напрям „Мистецтво”, який має 24 кредити, що є за кількістю другим після „Природознавства” (30 кредитів). Для порівняння: „Японська мова” та „Математика” мають по 18 кредитів, „Суспільствознавство” – 6 кредитів)<sup>2</sup>. Але ж, і саме вивчення грамоти має для японців мистецький характер, адже ієрогліфічна писемність японців є, на переконання Л. Пашко та Ю. Шебеліст, художньою мініатюрою абстрактного характеру із закодованою і ній символікою. Тому кожна японська дитина, навчаючись у школі й оволодіваючи національною писемністю, стає художником, – вважають дослідники<sup>3</sup>.

У навчальних планах та програмах академічної школи (гімназія, лицей) мистецькі дисципліни також посідають чільне місце.

Оволодіння нотною грамотою є обов’язковим японській школі, а навчальний день у ній починається завжди з хорового виконання гімну Японії. Згідно із традицією, особлива увага у навчальних закладах приділяється моральному вихованню школярів. Його завданнями, відповідно до інструкцій Міністерства освіти, є „виховання у душі поваги до людської гідності, розвиток прагнення до побудови культури, багатой індивідуальностями”<sup>4</sup>.

Після закінчення середньої школи дитина отримує таку потужну кольорознавчу підготовку, що безпомилково може розрізнити 270-

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

<sup>2</sup> *Education in Japan. Present System and Tasks / Curriculum and Instruction.* - Tokyo, 1998. – P. 129.

<sup>3</sup> Пашко Л.Ф., Шебеліст Ю.В. Творчість В.О. Сухомлинського і японська педагогіка // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 106.

<sup>4</sup> Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с. С. 99.

280 кольорів та їх відтінків<sup>1</sup>. В результаті інтенсивного навчання мистецтвам випускники японських шкіл опановують близько 30 видів мистецьких практик, серед яких оригамі, кераміка, костюм, гра на скрипці, драматургія, віршування тощо<sup>2</sup>.

Естетичне виховання дівчинки в Японії передбачає обов'язкове вивчення мистецтва складання квітів у букет чи створення ікебани, що є обов'язковими елементами інтер'єру кожної японської оселі<sup>3</sup>.

Квітування сакури, яке є предметом національної гордості японців, зумовило появу специфічного лише для японської культури і освіти феномену „Мононо авере” – відчуття краси в її ефемерності (бо квіт швидко опадає). У це ж поняття японці вкладають і сенс співчуття до слабшого, біднішого, тобто людяність<sup>4</sup>.

Жителі цієї країни дуже чутливі до поезії й художнього слова. Як з'ясував дослідник японської культури В. Овчинников, сам японський імператор пише вірші й на підтримку розвитку поетичних талантів у своїх підданих започаткував щорічну імператорську премію за найкращу поезію<sup>5</sup>.

При вступі до професійних та вищих навчальних закладів до абітурієнтів висувається вимога знати понад 300 японських народних пісень і усі вступники проходять відповідне тестування в індивідуальному порядку.

На японському виробництві запроваджено курси креативності, „гуртки творчості”<sup>6</sup>, мистецько-художні стажування тощо на яких представники різних професій за допомогою мистецтва навчаються творчому розв'язанню виробничих проблем, набувають навичок відчуття смаку до добре зробленої роботи, вчать гармонізувати й упорядковувати професійні та особистісні відносини<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. – К.: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 25.

<sup>2</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

<sup>3</sup> Пашко Л.Ф., Шебеліст Ю.В. Творчість В.О. Сухомлинського і японська педагогіка // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 106.

<sup>4</sup> Льєнко Л. Квітка сакури як урок японської культури // Слово Просвіти. – ч. 37 (362). – 14–20 вересня 2006. – С. 12.

<sup>5</sup> Пашко Л.Ф., Шебеліст Ю.В. Творчість В.О. Сухомлинського і японська педагогіка // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 106.

<sup>6</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с. С. 17.

<sup>7</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. – К.: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 25.

У системі освіти Франції мистецтво покладається в основу естетичного й професійного розвитку особистості і слугує для вирішення проблем профорієнтації учнівської молоді та її громадянського виховання<sup>1</sup>. Так, у процесі вивчення певного різновиду мистецтва, обраного кожним учнем, починаючи з материнської школи, відбувається здобуття ним перших професійних навичок, стимулюється вияв його естетичних вражень як єдиної в школі спонуки до творчої самостійності й прояву особистої творчої ініціативи<sup>2</sup>.

Досліджуючи проблеми організації і функціонування системи освіти в сучасній Франції, *Л. Зязюн* з'ясувала, що в цій країні на державному рівні підтримується педагогічний напрям артистичного виховання учнів і студентів, спрямований на розвиток особистості, позначеної особливою естетичною чутливістю у ставленні до людей, творчим підходом у навчанні та мистецьким рівнем професійної діяльності<sup>3</sup>.

На основі аналізу великого масиву наукових джерел та французьких нормативно-правових документів у галузі освіти дослідницею було зроблено висновок: логіка артистичного виховання виходить з того, що почуття, сформовані мистецтвом, є найважливішими зі складників світогляду і переконань особистості. Тому вони визначають її професіоналізм, найвищим проявом якого стає "артистизм", що виявляється у професійній, творчій, науковій, художній та інших сферах діяльності людини.

Стратегія артистичного виховання полягає в тому, що воно, через розвиток в особистості почуття прекрасного і піднесеного, викликання інтересу до мистецтва, активізацію її власної художньо-творчої діяльності й виховання культури сприйняття творчості інших артистів, сприяє формуванню в неї раціонального (логічного), почуттєвого (естетичного) та практичного досвіду, розвиває її здібності до творчості, і тим самим врівноважує особистість із довкіллям, орієнтує її на реалізацію професійної діяльності як творчості. Започаткована творчістю почуттєвість стає спонукою до самовдосконалення особистості й потребою для досягнення нею нової мети. Це сприяє тому, що в процесі опанування мистецтва як

<sup>1</sup> *Зязюн Л.І.* Художньо-артистичне виховання учнів у професійних навчальних закладах Франції // Професійно-художня освіта України. – Київ-Черкаси, 2002. – Вип. 1. – С. 95.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 93-98.

<sup>3</sup> *Зязюн Л.І.* Артистичне виховання учнів у школах і ліцеях Франції в контексті сучасної естетичної теорії // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків. – 2001. – Т. 3. – С. 94-102.

виду творчості і вияву власної дії у мистецькій творчості учень з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкта власного професійного саморозвитку і своєї професійної життєдіяльності.

Таким чином, ефективність артистичного виховання зумовлюється оптимальним врахуванням загальних тенденцій теорії і практики професійного становлення особистості та використанням мистецьких надбань з метою:

- розвитку здібностей учнів до творчої експресії й відчуття творчості;
- сприяння усвідомленню ними особистісної незалежності та індивідуальності;
- урівноваження їхніх розумових і почуттєвих можливостей;
- формування вмінь орієнтації і дотримання естетичних та етичних норм, визначених сучасним суспільством;
- підготовки кожної особистості до виконання громадянського обов'язку<sup>1</sup>.

Увага до розвитку артистичного виховання як складової системи освіти Франції зумовила небачені позитивні результати на початку ХХІ століття: верше в освітній системі Європи французькі педагоги розробили державний проект під гаслом «Мистецтво в школу» і «План п'яти років розвитку мистецтв і культури в школі». На їх реалізацію на всіх освітніх рівнях з 2000 року Міністерством культури Франції виділено 12 млн. франків. За впровадженням цього проекту особисто слідкує міністр освіти Франції Катрін Таска. Сутність даного проекту полягає у впровадженні мистецтва до навчально-виховного процесу закладів освіти Франції з метою формування в учнів позитивних естетичних вражень як спонук до прояву ними творчої самостійності й творчої ініціативи, «як способу формування їхньої творчої індивідуальності, як умови культурної демократизації, творення за допомогою мистецтва людей завтрашнього дня»<sup>2</sup>.

Концепція мистецької освіти Франції ґрунтується на принципах: встановлення прозорих зв'язків між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань, поєднання творчих зусиль педагогів і

<sup>1</sup> Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.

<sup>2</sup> Зязюн Л.І. Виховання мистецтвом у системі освіти Франції // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 22-23.

культурних інституцій, створення майданчиків для мистецько-культурної практики учнів<sup>1</sup>.

З 2000 року кожна дитина, починаючи з материнської школи (3 років) до 16 років має щотижня 3 години мистецьких дисциплін з обов'язковим опануванням мистецтва на основі вивчення одного з його різновидів як домінантного. Обов'язковими навчальними предметами у французьких школах є пластичні мистецтва та музика, що внесені до переліку фундаментальних дисциплін з поглибленим викладанням. Крім того, учні вивчають за вибором театр, танець, поезію, кіно, беруть участь у мистецько-культурних проектах з поглибленим вивченням художніх течій у мистецтві, біографій митців, постановках театральних п'єс тощо<sup>2</sup>.

У французьких школах активно використовується музейна педагогіка, що передбачає розгляд музейних експозицій як потенційного навчального простору й місця проведення навчальних занять<sup>3</sup>.

При загальноосвітніх навчальних закладах постійно функціонують майстерні професійних художників, до яких можуть приходити учні, щоби опанувати обраний ними вид мистецтва.

На державному рівні розроблено програму створення шкільних художніх галерей, фінансування якої здійснюється державою.

Ці та інші державні заходи щодо впровадження мистецтва в різних навчальних закладах сприятимуть, на думку міністра Національної освіти Франції Жака Ланга, перетворенню Франції на "творчу і світлу країну", яка матиме виняткову національну культуру та виховання<sup>4</sup>.

Подібний Закон про реформування освіти був прийнятий у 1988 році у Великій Британії. Згідно із ним, серед десяти визначених стандартом обов'язкових навчальних предметів половина належить до художньо-естетичного циклу: англійська мова і література, технологія, музика та мистецтво<sup>5</sup>. Координує мистецько-педагогічну

---

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

<sup>2</sup> Волинець Л. Мистецька освіта у школах Франції // Мистецтво і освіта. – 2003. – № 1. – С. 61-63. С. 61.

<sup>3</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

<sup>4</sup> Зязюн Л. Виховання мистецтвом у системі освіти Франції // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 24.

<sup>5</sup> Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие /В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с. С.44-45.



діяльність навчальних закладів на державному рівні „Королівське товариство виховання через мистецтво”<sup>1</sup>.

Важливою складовою змісту освіти англійських шкіл є драматичне мистецтво, яке читається як самостійний навчальний курс із обов’язковим складанням іспиту та використовується як засіб опанування мови, літератури, історії культури. З метою підвищення ефективності використання драматичного мистецтва у формуванні особистості у Британії створено Міжнародну всесвітню асоціацію „Drama education” (навчальна драма), учасниками якої розробляються теорія і методика навчання і виховання учнів засобами театру<sup>2</sup>. З метою „виховання мистецтвом” англійських учнів у Великій Британії реалізовано національний проект „Шекспір і школа”, директором якого є Р. Гібсон. Результати його реалізації засвідчили, що, коли учні активно залучаються до всіх проявів життя у художньо-творчій діяльності, то справжнє виховання мистецтвом, виховання почуттів стає можливим<sup>3</sup>.

У скандинавських країнах існують свої традиції мистецької освіти. Зокрема, як зазначає у своїх працях О. Шевнюк, у Норвегії мистецтво є одним із п’яти освітніх напрямів, обов’язкових для вивчення в середній школі. Упродовж усіх років навчання учні залучаються до опанування двох основних мистецьких напрямів – „Мистецтва, ремесла та дизайн” і „Музика, танець і драма”<sup>4</sup>. Зміст навчання за кожним напрямом складається з трьох компонентів: спільного ядра, профільних предметів і предметів за вибором. На вивчення цих двох напрямів у 1-4 та 7-8 класах відведено 380 годин, а в 5-7 класах – 608 годин<sup>5</sup>.

У загальноосвітній школі Швеції, за результатами дослідження О. Шевнюк, до обов’язкових мистецьких дисциплін відносять візуальні мистецтва, танець, музику, текстильні та деревообробні ремесла, літературно-драматичне мистецтво, медіа-освіту. Кожну з цих дисциплін вивчають з 1 по 9 класи у загальному обсязі 790 годин, тоді як на вивчення математики відводиться 900 годин, а на

<sup>1</sup> *Леценко М.П.* Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с. С. 3.

<sup>2</sup> *Дубина Л.Г.* Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К. ШППО АПН України. – 270 с. С. 32.

<sup>3</sup> *Леценко М.П.* Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с. С. 16.

<sup>4</sup> *Шевнюк О.* Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 17.

<sup>5</sup> *Волинець Л.* Загальна мистецька освіта у школах Норвегії // Мистецтво і освіта. – 2004. – № 3. – С. 10-15. С.12.

природничо-біологічні предмети та технологію разом – лише 800 годин. Метою опанування мистецтв шведські педагоги визначають не лише засвоєння учнями історії та теорії мистецтв та усвідомлення їх соціальних функцій, а й розширення їхньої комунікативної компетентності на основі опанування динамічної художньо-образної мови різних мистецтв; розвиток в них умінь оцінювати та інтерпретувати мистецькі твори, створювати креативні образи; надання професіографічних відомостей про різні мистецькі професії<sup>1</sup>.

У гімназіях Данії до числа обов'язкових предметів гімназійного циклу належать: релігія (3 год. на тиждень у 3 – останньому – класі гімназії); класична цивілізація (3 год. на тиждень у 3 класі гімназії), музика (3 год. на тиждень у 1 класі гімназії), мистецтво (2 год. на тиждень у 3 класі гімназії). До предметів за вибором – технологія, драма, музика та ін. (від 4-5 до 14-15 годин на тиждень)<sup>2</sup>.

В елементарних та академічних закладах освіти сучасної Західної Європи обов'язковими є “мовні мистецтва” (читання, письмо, орфографія, література), співи, образотворче мистецтво, мистецтво, праця/домовство (або, технологія)<sup>3</sup>.

Із 2000-2001 навчального року в Нідерландах введено чотири профілі навчання учнів: “Природа й техніка”, “Природа й здоров'я”, “Економіка й суспільство”, “Культура й суспільство”. Кожен профіль становить собою відповідну галузь знань, що охоплює обов'язкові та факультативні предмети й складається із загальноосвітньої, профільної та вільної частин. Слід зазначити, що предмети Культури та мистецтва введені як обов'язкові не лише до профілю „Культура та суспільство”, а й до загальноосвітньої та вільної частин профілю „Природа і техніка”, які охоплюють відповідно 50% та 20% навчального часу. Крім того, учням надається можливість вивчати за вибором всесвітню літературу.

У школах Бельгії пріоритетними видами мистецтв є театральне та аудіовізуальне, які розглядаються як засоби засвоєння іноземної мови й спрямовуються на формування в учнів чотирьох типів навичок: аудіювання (можливості розуміти зміст мовлення носія мови по телевізору або радіо), читання (не просто розуміння іншомовних текстів, але й отримання насолоди від цього), розмовних

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 17.

<sup>2</sup> Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с. С.51-52.

<sup>3</sup> Там само. – С.51-52.

(здатність брати участь у групових дискусіях, театралізації, рольових іграх тощо), писемного мовлення (написання творчих і прагматичних текстів). У позанавчальній та позашкільній діяльності найбільш популярними є такі види культурно-мистецької діяльності, як заняття музикою, театр, молодіжні вечірки, дискотеки, приналежність до молодіжних мистецьких субкультур та течій, перегляд теле- та відео-продукції<sup>1</sup>.

У ФРН атестація на старшому ступені гімназії охоплює 4 екзаменаційних блоки, першим з яких є блок “Мови, літератури і мистецтва”. Згідно із реформою старшого ступеня гімназії, навчальні класи на ньому ліквідовано, а замість них стала діяти система курсів. Мінімальною кількістю обов’язкових курсів з екзаменаційного блоку „Мови, література, мистецтво” за два роки навчання є 2 курси з „Літератури та мистецтва”; мінімальна кількість годин на тиждень з мистецьких дисциплін у цих курсах – 22 години. Екзамени на атестат зрілості містять предмети за трьома основними галузями знань: “Мова, література, мистецтво”; “Соціальні науки”; “Математика, природознавство, технологія”<sup>2</sup>.

У швейцарських гімназіях музика або малювання є одним з шести обов’язкових предметів. Тижневе навантаження з них становить 2 години у 2-х перших класах трирічної гімназії. Крім того, в усіх трьох класах вивчається гімнастика з тижневим навантаженням 3 години.

Основою португальської академічної освіти є ліцеї, учні яких розподіляються такими секціями: мистецтво, література та мовознавство, економічні й соціальні науки, природничі науки й технологія.

У Греції елітарним типом академічної школи є класичний ліцей, в якому 70% навчального часу відводиться на вивчення предметів гуманітарного циклу (античної історії та літератури, класичних мов та ін.).

Академічна освіта в країнах Центральної та Східної Європи відбувається, згідно із двома найбільш популярними моделями академічної школи – *інтегрованою* – з внутрішньою диференціацією за напрямками навчання, та *профільною* (гуманітарною, реальною, економічною, спортивною, музичною та ін.).

---

<sup>1</sup> Дк'юпере Д. Естетичне виховання в системі освіти Бельгії // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 95-96.

<sup>2</sup> *Structure of the Educational and Initial Training Systems in the European Union.* – Luxembourg, 1995. – 458 p.

Такий підхід по-своєму позначається на специфіці використання мистецтва у розвитку індивідуальності вихованців. Наприклад, у системі освіти Польщі, згідно із реформою 2002 року, на третьому освітньому рівні заплановано створення п'яти профілів ліцеїв: класичний (найбільш подібний до існуючих загальноосвітніх ліцеїв із розширеним вивченням таких предметів, як грецька і латинська мова, філософія), ліцей технічно-технологічного профілю (будівельна, хімічна, електрично-електронна спеціалізація тощо), ліцей сільськогосподарсько-ландшафтного профілю (спеціалізації – сільськогосподарська, лісова, охорони природи тощо), ліцей соціально-побутового профілю (економіко-адміністративна, соціально-медична, туристично-готельна спеціалізації тощо), ліцей культурно-мистецького профілю (спеціалізації – театр і кінематограф, мистецька, проектування одягу тощо)<sup>1</sup>.

У кожному з означених профілів має бути виділений блок обов'язкових і додаткових занять, серед яких передбачені й заняття з художньо-естетичного виховання. Художні предмети в реформованій загальній та професійній школі Польщі проголошено основою культурної освіти суспільства. Як свдчать результати компаративного дослідження Г. Ніколаї, музика й образотворче мистецтво в нових умовах пов'язуються з різними дисциплінами, наприклад, з польською мовою, історією, охороною середовища; створюються так звані “предметні блоки”, міжпредметні “стежки”, інтердисциплінарні предметні цикли<sup>2</sup>. Розміщення музики та образотворчого мистецтва в гуманістичному предметному блоці вказує, на думку вченої, на можливість щільної кореляції цих дисциплін, що мають особливий вплив на духовний розвиток особистості і є непрямым доказом зростання значення естетичних предметів у освітній ієрархії.

Згідно із результатами дослідження Г. Ніколаї, процес впровадження мистецтва до змісту національної освіти Польщі відбувається за двома напрямками:

1. *Естетичне виховання*, під яким розуміється виховання естетичної культури особистості, формування в неї “естетичної вразливості”, естетичного ставлення до художніх цінностей та здатності до аматорської мистецької діяльності.

<sup>1</sup> Ніколаї Г.Ю. Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 193-216. С. 210-211.

<sup>2</sup> Там само. – С. 193-216. С. 211-212.

2. *Виховання через мистецтво*, що передбачає “виховання через переживання” та формування засобами мистецтва здатності особистості до самопізнання, осягнення та творчого освоєння нею оточуючого світу, розвиток її “емоційної вразливості” й “художньої експресії”<sup>1</sup>.

Розглядаючи обидва означені напрями як дві сторони одного й того ж процесу художньо-творчого розвитку особистості, польський вчений Б. Суходольські зазначає, що творчість в усіх її проявах неможлива без сформованої естетичної вразливості людини, а естетична позиція особистості залежить від наявності в неї потреби у мистецтві, її естетичної вихованості<sup>2</sup>.

У художньо-творчому розвитку юного покоління польські педагоги надають перевагу інтеграції мистецтв, оскільки вважають, що зінтегрована мистецька освіта має більше факторів впливу на учнів і тому є більш ефективною. Запроваджуючи різні форми зінтегрованої “художньої експресії” спочатку в елементарну художню діяльність молодших школярів (“мала артистична експресія”), а в наступних класах – у музично-аналітичну діяльність старшокласників щодо порівняння мов різних мистецтв та виявлення специфіки зв’язків між ними, польські викладачі дисциплін художньо-естетичного циклу прагнуть розширити горизонти естетичного переживання вихованців та сформувати в них досвід естетичної рефлексії як передумови розвитку їхньої естетичної свідомості, творчої уяви та здатності до розуміння мистецьких творів<sup>3</sup>.

У сучасній Європі пріоритетним напрямом шкільного виховання є *європейське виховання*, під яким розуміється становлення громадян, які проживають у даному регіоні, на основі усвідомлення себе членами об’єднаної Європи, представниками європейської цивілізації з притаманними їй унікальними рисами, що склалися в результаті тривалого спільного культурного розвитку та взаємодії народів<sup>4</sup>.

З метою європейського виховання учнів у навчальних закладах Західної Європи з 90-х рр. ХХ ст. 9 травня проводиться „День Європи”. У цей день відбуваються концерти, екскурсії, зустрічі тощо.

<sup>1</sup> *Николаї Г.Ю.* Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія /За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 193-216. С. 194-195.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 196.

<sup>3</sup> *Przychodzińska M.* Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. – Warszawa: WsiP, 1989. – S. 78.

<sup>4</sup> *Вульфсон Б.Л.* Проблемы «европейского воспитания» /Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. - № 2. – С. 71-81.

Європейське виховання здійснюється і на заняттях з іноземної мови. Основний акцент при цьому робиться на використанні текстів країнознавчого характеру, які дають уявлення про історію, культуру, звичаї, літературу, мистецтво країни, мова якої вивчається. У 1996 році Парламентська асамблея Ради Європи прийняла „Рекомендації щодо вивчення історії Європи”, в яких підкреслила роль цього шкільного предмету й рекомендувала вивчати його цілісно, розглядаючи розвиток політики, економіки й культури окремих країн у взаємозв'язку, як фактори, що формують європейську ідентичність<sup>1</sup>.

У школах США громадянське виховання також відіграє значну роль. У ньому активно використовуються засоби мистецтва: при підготовці до національних свят, проведенні обов'язкових акцій щодо догляду пам'ятників, міських споруд, парків тощо.

У системі освіти західних країн окреме місце посідають приватні школи, у яких до переліку додаткових предметів, що вивчаються, входять мистецтво та драма. В американських елітних приватних школах окрім широкого набору предметів мистецтва ставка робиться на розвиток в учнів писемного та усного мовлення. Учні пишуть багато творів, тем, проектів, есе, начерків, віршів. Їх навчають вмінню вести дискусію, ораторському мистецтву. Вихованцям пропонується на вибір велика кількість курсів з розвитку мовлення, які ставлять голос, розвивають логіку викладення матеріалу, формують уміння оперувати фактами, навчають сценічному мовленню. Важливе місце в елітарних навчальних закладах посідає шкільний театр, у постановках якого бере участь більшість учнів<sup>2</sup>.

У своїй діяльності американські приватні школи роблять упор на розвиткові у вихованців індивідуальних та особистісних якостей. З цією метою у навчально-виховному процесі широко використовується метод виховання на прикладі життя й діяльності відомих людей Америки. Елітарні школи мають насичену програму запрошень видатних акторів, співаків, танцівників, художників, коміків та ін. До їх приїзду приурочується проведення форумів, конференцій, свят. Гості в очах учнів – уособлення американської мрії, символ успіху.

---

<sup>1</sup> Вульфсон Б.Л. Проблемы «европейского воспитания» / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 76.

<sup>2</sup> Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с. С. 99.

Вбачаючи у мистецтві могутню людинотворчу і державотворчу силу, освітяни зарубіжних країн активно вводять його до змісту не лише шкільної, але й університетської освіти. За ствердженням О. Шевнюк, „концептуальна побудова західної вищої освіти проявляє тенденцію до пересування у культурно-мистецьку площину”<sup>1</sup>. В останні десятиріччя, за спостереженням вченої, здійснюються колосальні зусилля щодо гуманітаризації освіти з метою формування культурної компетентності майбутнього фахівця, розвитку його як творчої активної особистості, здатної приймати дивертисивність точок зору різних культур<sup>2</sup>. Зарубіжні дослідники виділяють такі принципові закономірності культурологізації системи вищої освіти: навчання набуває принципово творчого характеру, умовою його ефективності є інтегративний принцип викладання мистецьких дисциплін, універсальним засобом естетизації навчального процесу є технологія створення естетичного поля, органічне поєднання вивчення класичних культурних цінностей з різновидами масової культури, виховання полікультурної особистості<sup>3</sup>.

Практично це, за спостереженням О. Шевнюк, проявляється у відведенні на фундаментальну гуманітарну підготовку бакалаврів до 65% усього навчального часу (навіть на природничих спеціальностях мистецькі дисципліни займають до 25% навчального часу): „Програма гуманітарної підготовки бакалавра передбачає оволодіння основами наук в їх історико-культурному розвитку, формування здатності аналізувати соціально-культурні проблеми, розвиток вміння логічно виражати судження щодо явищ мистецтва, актуалізацію культурних цінностей, суттєвих для становлення особистої концепції життєдіяльності, виховання потреби у неперервній освіті як основі фахового вдосконалення”<sup>4</sup>.

Зокрема, в Японії мистецтво завдяки його здатності впливати на емоції і почуття розглядають як засіб сходження майбутнього професіонала від емоційного до інтелектуального розуму. Тому в цій країні художньо-естетичному вихованню традиційно приділяється велика увага, а випускники 50% державних інститутів складають державний екзамен з “Естетики”.

---

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

<sup>2</sup> Там само. – С. 18.

<sup>3</sup> Там само. – С. 18.

<sup>4</sup> Там само. – С. 18.

У Великій Британії у формуванні системи вищої освіти вагому роль відіграла концепція інтелектуального університету, розроблена Дж. Ньюменом, сутність якої полягала у наданні студентам гуманітарного знання, вдосконаленні їхнього логічного мислення, залученні до досягнень культури, розвитку інтересів та духовності<sup>1</sup>. За ініціативою британського уряду в країні був створений спеціальний комітет на чолі з лордом Роббінсом. Комітет Роббінса сформулював цілі реформування вищої освіти:

1. Підготовка не просто спеціаліста, а культурної людини, тобто окрім надання спеціальних знань вища освіта повинна формувати широкий світовид особистості.

2. Розповсюдження вищими навчальними закладами культури та норм цивілізованого суспільства в оточуючому соціумі з метою створення в регіонах функціонування університету особливого культурного середовища<sup>2</sup>.

Оскільки в усьому світі нині впроваджується система ступеневої освіти, то навчання у західних країнах здійснюється на ступеневій основі. Зокрема, в США система підготовки кадрів є триступеневою. На першому рівні (undergraduate level) надаються основи загальнокультурної та загальногуманітарної підготовки. Основними дисциплінами, що вивчаються, є історія, філософія, мови, література. Другий рівень (graduate level) прирівнюється до повного курсу коледжу чи університету. Навчання на ньому триває два роки й завершується присвоєнням ступеня магістра. Оскільки студенти проходять підготовку за двома магістерськими програмами (академічною й професійною), то й ступені магістрів бувають двох видів:

- магістр мистецтв (Master of Arts, MA) - після завершення академічної магістерської програми;
- магістр наук (Master of Science, MS) – після завершення професійної програми<sup>3</sup>.

Стенфордський університет у США, який є елітарним приватним вищим навчальним закладом, на додипломному рівні пропонує програми, що ведуть до трьох ступенів – бакалавра мистецтв, бакалавра наук, бакалавра мистецтв і наук. Перші 2 роки

<sup>1</sup> Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – С. 71-72.

<sup>2</sup> Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с. С. 110-111.

<sup>3</sup> Там само. – С. 147.



навчання в університеті займає ввідний курс, що створює міцний фундамент для подальших занять. На цьому етапі велика увага приділяється розвитку культури усного й писемного мовлення (введення до гуманітарних наук, курс риторики, мистецтво діалогу та дискусій тощо). Викладання мистецьких дисциплін у Стенфорді забезпечують 219 членів Американської Академії мистецтв та наук, які працюють в університеті.

На базі Гарвардського університету розроблено державну програму „Назад до витоків” для студентів негуманітарних спеціальностей, засадовим положенням якої стало врахування залежності між підвищенням загальнокультурного рівня студента та його потребою в постійній самоосвіті й самовдосконаленні. Зважаючи на кореляцію цих показників між собою, студентам запропоновано до вивчення десять обов’язкових курсів з п’яти основних сфер культури, серед яких три – з літератури і мистецтва<sup>1</sup>.

Високою культурологічною спрямованістю відзначається також Міжнародний університет у Брухзалі (Німеччина), у змісті освіти якого представлено потужний курс культурознавчих дисциплін.

Здійснивши порівняльний аналіз зарубіжних підходів до використання мистецтва у розвитку особистості та індивідуальності, М. Лещенко дійшла висновку, що їх спільні концептуальні установки стосуються: використання мистецтва як засобу гуманістичної педагогіки; обов’язковості мистецької освіти та естетичного виховання кожної особистості, незалежно від рівня її художньої обдарованості та професії; інтеграції мистецтвознавчих та інших навчальних дисциплін в єдиному педагогічному процесі; використання мистецтва з метою психотерапевтичної дії; спрямування мистецько-педагогічної дії на розвиток індивідуальності вихованців та виявлення їхнього унікального творчого потенціалу; зростання ролі педагога у цьому процесі та визнання необхідності спеціальної підготовки освітян до його здійснення<sup>2</sup>.

О. Шевнюк серед головних тенденцій модернізації вищої освіти за кордоном на початку ХХІ століття називає: 1) тенденцію принципового зростання частки культурно-мистецького компонента освітньої системи в освітній теорії й практиці, що виявляється у домінуванні гуманітарних дисциплін над іншими, а також

---

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

<sup>2</sup> Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 174 с. С. 4.

встановленні прямого зв'язку між престижністю вищого навчального закладу і кількістю годин, відведених на вивчення мов, історії, культури, незалежно від спеціальності; 2) організацію змісту навчання, відповідно до логіки культури (навчальні дисципліни орієнтуються на відтворення культурно-історичного шляху організації знання, їх зміст уписується в певний соціально-культурний контекст, їх організація визначає вибір певного соціокультурного спрямування життєдіяльності, їх викладання відбувається на засадах інтеграції їх змісту); 3) актуалізацію аксіологічного потенціалу мистецького знання, що базується на цінностях та індивідуальному життєвому досвіді майбутніх фахівців; 4) запровадження проектного спрямування мистецької діяльності суб'єктів освіти, який „актуалізує практичний потенціал підготовки студента і передбачає участь у практичній культуротворчості”<sup>1</sup>.

Проектне трактування мистецького компонента вищої освіти позитивно впливає, на переконання О.Шевнюк, на розвиток пізнавальних інтересів студентів, вироблення в них „уміння орієнтуватися у насиченому інформаційному просторі культури, розвиває в них критичне мислення.

Підводячи підсумки стислого історико-педагогічного аналізу світових підходів до використання мистецтва у розвитку особистості та індивідуальності, можна зазначити, що залежно від історичної епохи та пануючої філософської й освітньої парадигми розуміння впливу мистецтва на формування особистості радикально змінювалося: від забезпечення єдності фізичної та духовної краси людини в античні часи, гармонії її з Божественним духом у часи Середньовіччя, злагодженості функціонування механізмів тіла і душі “людини-машини” у добу Просвітництва – до всебічного і гармонійного розвитку усіх сутнісних сил особистості у ХХ столітті.

При цьому визначальними умовами і головними чинниками художньо-творчого розвитку людини завжди визнавалися мистецька освіта та художньо-естетичне виховання, метою яких проголошувався загальнокультурний і творчий розвиток особистості, пробудження в неї інтересу до творів мистецтва, формування здатності до власної творчої мистецької діяльності, в якій виявляється її неповторна творча індивідуальність.

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 19.

## 1.2. Вітчизняний досвід використання мистецтва у розвитку індивідуальності особистості

Проблема розвитку індивідуальності особистості засобами мистецтва є відносно новою в українській педагогіці. Її активна розробка розпочалася з утвердженням гуманістичної парадигми освіти та нової освітньої стратегії, згідно із якою розвиток творчої особистості розглядається як показник рівня прогресу кожної країни, а розвиток творчої індивідуальності набуває статусу головного важеля її інноваційного поступу й отримання гідного місця серед інших держав у глобалізованому світі<sup>1</sup>.

Втім, незважаючи на те, що в історії української педагогічної думки ідея творчого розвитку особистості не озвучувався як самостійна, позитивний досвід його здійснення засобами мистецтва, накопичений від найдавніших часів, створив історичні передумови для становлення теоретичних і практичних засад розв'язання цієї проблеми на сучасному етапі становлення педагогічної науки.

Багатий матеріал для вивчення вітчизняної теорії і практики використання мистецтва у формуванні творчої особистості та розвитку її індивідуальності містять історико-педагогічні наукові дослідження, мистецтвознавчі, історичні й педагогічні праці українських вчених<sup>2</sup>.

Згідно із ними, мистецтво з часів родо-племінного періоду виступало природною основою суспільного життя та виховання підростаючих поколінь. Завдяки притаманній йому сугестивній здатності викликати в усіх членів первісної общини спільні почуття й підкорювати їх колективним емоціям воно застосовувалося вождями

<sup>1</sup> *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. С. 3-4.

<sup>2</sup> *Гіттерс З.В.* Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960-1995 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 18 с.; *Кваша С.С.* Педагогічна система Луцької братської школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 24 с.; *Кравчук О.Г.* Музична освіта студентів Києво-Могилянської академії у XVII та у першій половині XVIII ст.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 24 с.; *Поліщук Ю.Й.* Національне виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів у діяльності молодіжних об'єднань України в 20-ті роки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 23 с.; *Попик О.І.* Розвиток художньої освіти на Поділлі в кінці XIX – на початку XX століття // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 157-164.; *Українське мистецтво у полікультурному просторі:* Навч. посіб. – К.: ЕксОб, 2000. – 208 с.; *Філіпчук Г.Г.* Українська етнокультура у змісті національної освіти: Монографія. – К., 1996. – 210 с.; *Андрущенко М.В.* Парнас віршований: Києво-Могилянська академія і український літературний процес. XVIII ст. – К.: Українська книга, 1999. – 208 с.; *Хижняк З.* Києво-Могилянська академія. – К., 1970. – 171 с.; *Шамасєва К.І.* Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с. та ін.

й волхвами з метою соціальної координації та регламентації життя людей, а також задля впливу на оточуючий світ<sup>1</sup>.

Осміслене впровадження елементів мистецтва до освітнього процесу розпочалося, на нашу думку, з часів Київської Русі кінця XI – початку XII століття, коли до активного обігу увійшло поняття "навчання грамоти", яке розумілося як навчання дітей письму, читанню, лічбі й хоровому співу і було рівнозначним елементарній освіті.

Великого значення у цих школах надавалося релігійному вихованню, тому навичками читання учні опановували на основі Часослову, Псалтиря, а також невеликих молитов, написаних акровіршем, в яких кожен рядок починався з літери абетки, відповідно до порядку розташування в ній<sup>2</sup>. Поряд із катехізичним методом навчання вчителями застосовувався художній метод викладу матеріалу, який передбачав багатозначне трактування образів за допомогою порівнянь, що розвивало в учнів образне та асоціативне мислення<sup>3</sup>. Під впливом історичних легенд, переказів і билин формувалася патріотична свідомість юних русичів.

Окрім "шкіл грамоти" на території тогочасної Київської Русі існували "школи книжного вчення" для дітей знаті, в яких вихованців готували до державної служби, а тому особливу увагу приділяли розвитку в них риторичних вмінь. Із цією метою в якості підручника використовувалося "Слово" Іоанна Златоуста, цитати з якого увійшли до змісту "Ізборників" 1073 та 1076 рр., збірників "Златоструй", "Ізмарагд", "Златоуст", що містили, окрім того, відомості з історії, філософії, поезики, догматики тощо<sup>4</sup>.

Свідченням високого рівня розвитку освіти у давньоруській державі можна вважати той факт, що у 1085 році онука Ярослава Мудрого Янка (Ганна) Всеволодівна відкрила у Києві при Андріївському монастирі перший в Європі заклад жіночої освіти, в якому 300 дівчат із заможних родин навчалися грамоті й співу<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика). – К.: Заповіт, 1997. – 392 с. С. 21-22.

<sup>2</sup> *Історія педагогіки*: Навч. посібник /За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с. С. 117.

<sup>3</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 152.

<sup>4</sup> Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. - М., 1962. - 216 с.; Рабинович В. Исповедь книгогчета, который учил букве, а укреплял дух - М.: Книга, 1991. – 496 с.

<sup>5</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 154.

У Київській Русі були започатковані також монастирські та парафіяльні школи, які не лише давали народу елементарну освіту, але й, за ствердженням М. Житецького, сприяли “засвоєнню навичок і смаків, можна сказати, естетичних і навіть літературних”<sup>1</sup>.

З XI століття, за свідченням істориків, на території Київської Русі почали утворюватися також цехи майстрів, які започаткували досвід цехового учнівства<sup>2</sup> і підготували ґрунт для широкого розповсюдження в Україні в період козаччини кобзарських, лірницьких та інших шкіл, які стали невід’ємною складовою *козацької педагогіки* – вершинного вияву народної педагогіки, що увібрав у себе ідейно-моральний, емоційний, естетичний та психолого-педагогічний зміст богатирської старослов’янської епохи<sup>3</sup>.

Метою цієї могутньої течії народного виховання була підготовка мужнього й фізично загартованого козака-лицаря, захисника Вітчизни з яскраво вираженим національним характером, світоглядом, свідомістю та самосвідомістю.

У якості засобу досягнення означеної мети козацька педагогіка активно використовувала мистецтво, передусім – бойовий гопак, який слугував не лише танцем, а й видом військового двобою, що за своєю складністю не поступався східним бойовим мистецтвам.

Своєрідною боротьбою могутніх чоловічих характерів, у ході якої танцівники вишколювалися, набуваючи якостей майбутнього воїна, і водночас розвивали своє творче мислення й уяву, слугував також танець “козак”, вміння танцювати який вважалося для молодих запорожців першими ознаками приналежності до козацької верстви<sup>4</sup>.

Розпочинався він повільно найпростішими кроками і рухами, а закінчувався найдивовижнішими карколомними стрибками й вибриками, гопакми, тропакми, гайдуками, створеними фантазією танцівників у запалі змагального азарту. Заохочували танцюючих козаків до вигадування все більш вибагливих і складних хореографічних фігур навперебій вигукувані вболівальниками різноманітні примовки й приспівки.

<sup>1</sup> Цит. за: Шамасва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с. С. 13.

<sup>2</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 209.

<sup>3</sup> Руденко Ю., Руденко В. Виховання в учнів лицарської духовності // Рідна школа. – К. – 1996. - № 7. – С. 51-55.

<sup>4</sup> Нариси до історії українського народного танцю: Практичний матеріал для вчителів загальноосвітніх шкіл, шкіл нового типу та керівників гуртків позашкільних закладів / Укл. В.К. Купленник. – К.:ІЗМН, 1997. –64с. С. 3-5.

Під час народних гулянь і свят народного календаря молодь, як і бувале козацтво, мірялася силою, змагалася на спритність, винахідливість, точність попадання в ціль тощо. Традиційними серед молодих козаків були й танцювальні змагання: “на закладу” – хто кого перетанцює, “водіння” за собою музик через усю Січ або “дотанцювання” від одного визначеного місця до іншого. У ході таких змагань танцівники не лише розважалися, але й розвивалися фізично, гартували свою волю й витримку, тренували гнучкість, вправність і відчуття ритму, набували сили<sup>1</sup>.

Важливими засобами козацького виховання були також народні пісні та думи, прислів'я й приказки, легенди і перекази, пройняті волелюбним козацьким духом та приправлені дотепним і гострим гумором<sup>2</sup>. Виховуючись на козацькому фольклорі, молодь співала відомі пісні про козацькі військові походи, що надавало їй бойового запалу, розвивало патріотизм і непримиренність до ворогів України. Оспіваний у козацьких піснях та думках культ батька і побратимства став основою формування чоловічого характеру в юних запорожців та утвердження між ними непорушної чоловічої дружби й взаємодопомоги.

Із метою навчання молодих козаків церковного співу, а також підготовки читців і співаків для козацьких церков на Січі стали відкривати школи музики і співу. У 1652 році Богдан Хмельницький видав універсал про організацію при кобзарських цехах шкіл з підготовки кобзарів, лірників і взяв їх під свою опіку. Це були, по суті, перші музичні школи в Україні. Учителями в них ставали козаки-кобзарі, що за віком чи з інших причин не могли володіти зброєю. Заняття з учнями проводилися індивідуально й підпорядковувалися завданням опанування юними співаками музичного козацького репертуару та розвитку в них здатності до власної музично-поетичної творчості. Лише тоді, коли юнак міг самостійно створити мистецький твір, він діставав право співати людям. Тому кобзарі були і поетами, і композиторами, й оповідачами. Підготовка їх мала велике значення для козацького війська, адже гра піднімала запорожців на бій, була засобом відпочинку й оплакування

<sup>1</sup> Дей О. Танцювальні пісні. – К.: Наукова думка, 1970. – 97 с. С. 17.

<sup>2</sup> Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки / За ред. М.Г. Стельмаховича. – К.: ІЗМН, 1998. – 356 с.

своїх загиблих братів після походу, піснями народні співці розносили славу про подвиги козаків по всій Україні<sup>1</sup>.

При церкві Святої Покрови, розташованій на території Запорозької Січі, було відкрито Січову школу, в якій учнів навчали грамоті, співу та військовому ремеслу<sup>2</sup>, вдосконалювали фізично за допомогою різноманітних вправ і танців. Окрім цього, найбільш здібних навчали образотворчого мистецтва при малярських цехах, про що свідчать записи Павла Алепського, зроблені ним у 1652 році під час подорожі через Україну до Москви<sup>3</sup>.

Козацькі школи на Запорозькій Січі були знищені після її зруйнування за указом Катерини II у 1775 році. Цим же документом були заборонені козацькі танці, пісні та думи, в яких імператриця вбачала небезпечні стимули піднесення національної самосвідомості українського народу<sup>4</sup>. Але із їх заборонаю не зникла козацька педагогіка. В українських сім'ях важливим засобом родинного виховання залишився козацький фольклор, різні жанри якого несли народну виховну мудрість і мораль. Козацька педагогіка стала основою виховання особистості в кожній українській родині, адже саме вона відповідала національним потребам, сприяла формуванню національної самосвідомості, була рушійною силою збереження українського етносу. Тому цілком виправданим є сьогодні визначення козацької педагогіки як енциклопедії національного виховання, до якої нині схиляється все більше вітчизняних і зарубіжних учених та практичних працівників освіти і культури<sup>5</sup>.

Соціально-економічні процеси й політичні події XVI-XVII ст. викликали великі зрушення у духовному житті України. В умовах боротьби, що розгорталася проти насильницької політики російської колонізації та польського покатоличення, культурно-освітній рух в Україні набув характеру культурно-національного Відродження.

Ідеї поширення освіти, збереження національної мови і традицій, захисту православної віри, незалежного й вільного існування держави швидко розповсюджуються серед різних верств населення. На Україні утворюються культурні осередки, виникають

<sup>1</sup> *Історія педагогіки*: Навч. посібник / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.

<sup>2</sup> *Там само.* – 336 с.

<sup>3</sup> Білецький П.О. Нариси з історії українського мистецтва. Українське мистецтво другої половини XVII-XVIII ст. – К.: Мистецтво, 1981. – 159 с. С. 106.

<sup>4</sup> *Нариси до історії українського народного танцю* / Укл. В.К. Купленник. – К.: ІЗМН, 1997. – 64 с.

<sup>5</sup> Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: Відроджені пошуки, перспективи // *Рідна школа.* – 1994. – № 5.

братства, які під впливом боротьби з полонізацією українців набули, за ствердженням М. Возняка, релігійного характеру і стали „на сторожі національних потреб, заводячи школи і друкарні”<sup>1</sup>. Зростання питомої ваги педагогічних аспектів культури зумовило виникнення в Україні XVII-XVIII ст. концепції *едукаціонізму*.

Висуваючи на перший план вивчення релігії та основ наук, „педагогія братських шкіл не залишала поза увагою й естетичні сторони і вводила до вжитку різні засоби для розвитку шляхетного смаку в дітях, і такими засобами були артистичні мистецтва – спів, музика й малювання”<sup>2</sup>.

Заняття мистецтвами у братських школах сприяли культурному розвитку учнів, формуванню в них здатності до естетичного сприймання, адекватного розуміння та створення власних художніх творів чи їх виконавських інтерпретацій. Навчаючись співу, учні «вчилися правильно інтонувати, розвивали свій слух і пам’ять, звикали відчувати рух мелодії, запам’ятовували типові прийоми голосоведіння, набували елементарних навичок розспіву, тобто створювати нові мелодії»<sup>3</sup>.

Досліджуючи музичну освіту братських шкіл, О. Рудницька доходить висновку, що саме в них закладаються тенденції залучення учнів до різнобічної самостійної музичної діяльності, спрямованої на вивчення нотної грамоти, оволодіння основами композиції, диригування тощо<sup>4</sup>. В процесі хорових занять вихованці не лише оволодівали навичками багатоголосного партесного співу<sup>5</sup>, а й розвивали ладотональний та гармонічний слух, що зумовило ускладнення їхнього художнього й творчого мислення і сприяло виробленню в них здатності «відразу схоплювати авторську художню думку, спочатку наслідуючи її, а потім перетворюючи на свій лад»<sup>6</sup>.

З утворенням у 1632 році на базі Київської та Лаврської братських шкіл Києво-Могилянського колегіуму, а з 1701 року – Києво-Могилянської академії, цей навчальний заклад набув

<sup>1</sup> Возняк М. Історія української літератури. – Львів: Світ, 1998. – 555 с.

<sup>2</sup> Цит. за: Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с. С. 9.

<sup>3</sup> Цит. за: Успенський Н.Д. Древнерусское певческое искусство. – М.: Сов. Композитор, 1971. – 623 с. С.135.

<sup>4</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С.9-10.

<sup>5</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 154.

<sup>6</sup> Смоленский С.В. Значение XVII века и его «кантов» и «псалмов» в области современного церковного пения и так называемого «простого распева» // Музыкальная старина. – СПб., 1911. – Вып. V. – С. 32-41. С. 62.



загальноєвропейського значення і став осередком освіти, української філософської думки, літератури, культури, науки та мистецтва.

Серед його випускників шість гетьманів України (І. Виговський, І. Мазепа, П. Орлик, П. Полуботок, І. Самойлович, Ю. Хмельницький), а також відомі філософи, державні, культурні й освітні діячі: Г. Сковорода, Д. Туптало, Г. Полетика, О. Безбородько, І. Величковський, П. Гулак-Артемівський, П. Козицький, М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, Л. Баранович, Г. Домецький, Ф. Прокопович, С. Яворський та ін. Ці творчі індивідуальності залишили яскравий слід в історії України й світу. Зокрема, ректор академії Ф. Прокопович уславився як полігістор, поліглот, пансоф, філософ, теолог, оратор, архітектор, про що свідчать збудовані ним палаци у Москві й Петрополі<sup>1</sup>.

В основу діяльності Києво-Могилянської академії було покладено ідеї національного Відродження, естетичним фундаментом якого стало українське бароко. Це зумовило особливості змісту навчання та основні форми культурно-освітньої діяльності закладу, підґрунтям для яких стали усі види мистецтва.

Особливого значення в Академії надавалося вивченню поетики та риторики, що зумовило відведення на опанування ними двох старших класів нижчої конгрегації. З набуттям Києво-Могилянським колегіумом статусу академії до обов'язкових дисциплін було введено архітектуру, живопис, красномовство та російську риторику. Поступово в академічну літературу входила і народна українська мова (зокрема, в інтермедіях та власних поетичних і пісенних творах спудеїв, що стали народними: „Ой на горі та й женці жнуть”, „Ой горе тій чайці”, „Їхав козак за Дунай” та ін.)<sup>2</sup>.

Слід зазначити, що література у Києво-Могилянській академії, хоча й мала яскраво виражений дидактичний („поучительний”) характер, сприяла не лише моральному вихованню спудеїв та здобуттю ними гуманітарної освіти, а й розвитку їхніх творчих, передусім, поетичних здібностей<sup>3</sup>. У класі піітики вихованців знайомили із загальними правилами віршування, різноманітними видами і жанрами класичного та середньовічного стилів. По завершенні навчання кожен випускник Академії мусив підтвердити

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 148.

<sup>2</sup> *Історія педагогіки*: Навч. посібник /За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.

<sup>3</sup> Міляєва Л.С. Бароко в образотворчому мистецтві // *Енциклопедія сучасної України*: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 274.

рівень своєї підготовки написанням власного віршованого літературного твору й музичного супроводу до нього у восьмиголосному викладі<sup>1</sup>.

Оскільки одним з найбільш типових літературних жанрів бароко був панегірик, то спудеї Академії опанували поетично-творчими вміннями самостійного їх складання у найрізноманітніших художніх вирішеннях. Наприклад, в епітафіяльному панегірику митрополиту С. Косову (1657) був прихований своєрідний ребус, побудований за принципом барокової схоластики, який можна було розшифрувати лише за написами<sup>2</sup>. Отже, панегірики відзначалися винахідливістю, гостротою задуму і фантазією.

Наприкінці XVII – першій половині XVIII століття створення панегіриків і тез (конклюдій) присвячувалося головним чином вельможам та духівництву або диспутам, які завдяки ґрунтовності риторичної підготовки спудеїв набули особливої популярності в стінах Києво-Могилянського колегіуму (академії). Друкували панегірики не тільки на папері, але й на шовку. Дуже різні за тематикою, вони були об'єднані стилем бароко, що виявилось в намаганні через цноти однієї людини відтворити узагальнену картину світу, де життя земне і небесне поєднуються<sup>3</sup>. Таким чином, для кожного панегіричного твору поряд з уславленням певної персони обов'язковою була дидактика.

Притаманна українському бароко інтеграція різновидів мистецтв, пронизувала увесь педагогічний процес Академії. Навіть в оформленні тогочасних навчальних книг прослідковується взаємопроникнення літератури і графіки, їх взаємозалежність, за якої титул, фронтиспіс та ілюстрації розкривали всю багатоплановість їх змісту, підкреслювали головну дидактичну думку і коментували її за допомогою типових барокових прийомів: знаходження еквівалентного слову зорового образу, символічне значення якого роз'яснювали інші зображальні мотиви за принципом „несхожої схожості” або „суголосної несуголосності” („Вънець Христовъ” І. Галятовського, 1659; „Меч духовный” Л. Барановича, 1666)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Білецький П.О. Нариси з історії українського мистецтва. Українське мистецтво другої половини XVII-XVIII ст. – К.: Мистецтво, 1981. – 159 с.

<sup>2</sup> Міляєва Л.С. Бароко в образотворчому мистецтві // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. - Т.2. – 872 с. – С. 274.

<sup>3</sup> Там само. – С. 274.

<sup>4</sup> Наливайко Д.С. Київські поетики XVII-XVIII ст. в контексті європейського літературного процесу // Літературна спадщина Київської Русі і українська література XVII-XVIII ст. / Упор. О.В. Мишанич. – К.: Наук. думка, 1993. – 163 с.; Русанівський М.В. Культура українського народу. – К.: Либідь, 1994. – 272 с.

У XVI-XVIII ст. в Києво-Могилянській академії набули популярності збірники емблем (Alciatus, Camerarius, Vaenus, Boschius, а з 1705 р. – виданий за наказом Петра I збірник „Symbola et Emblemata selecta”). Ними, як і символічною метою взагалі, активно користувалися викладачі закладу в своїх проповідях та повчаннях спудеям. Педагогічна цінність емблем полягала в тому, що вони містили образи, які мали глибоке філософське, релігійне й виховне значення і робили зримими філософські ідеї, релігійні цінності та ідеальні образи людських чеснот, до яких мали прагнути вихованці. Наприклад, сонце означало правду; коло, або звернений у нього змії – вічність; якір – ствердження або пораду; голуб – сором’язливість; пелікан – самопожертву; зерно і сім’я – думку й гадку тощо. Через ці образи наочно розкривалося вище буття, правда<sup>1</sup>.

Прихований в барокових графічних емблемах великий арсенал символів та алегорій, завдяки яким набували дидактичного змісту реальні предмети, зображення звірів, рослин; уподібнювалися до біблійних або євангельських персонажів герої античної міфології, формував у спудеїв метафоричне мислення, здатність до розуміння езопівської мови простих, іноді буденних картинок ілюстративного ряду, що втілювали в художній формі моральні сентенції й розкривали етичні норми<sup>2</sup>.

Оскільки сутність символу змінювалася залежно від контексту, то його осмислення вимагало розвитку у вихованців розумової гнучкості, здатності до інтерпретації і виявлення морального змісту художнього образу<sup>3</sup>. А для цього вони мали володіти, крім знання символіки, основними навичками образотворчої грамоти.

У зв’язку із цим практично для всіх спудеїв було обов’язковим вивчення малювання. Викладали його такі відомі художники, як І. Фальковський, І. Петрусевич та ін. Курс „рисувальної науки” відіграв велику роль у розвитку власної школи образотворчого мистецтва в Києво-Могилянській академії<sup>4</sup>. Уявлення про неї дають прикрашені малюнками конспекти учнів, курси лекцій викладачів, тези академічних диспутів та запрошення на них, вітальні адреси, а також гравюри-панегірики, оформлені спудеями, зокрема, відомими в

<sup>1</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 48-49.

<sup>2</sup> Міляєва Л.С. Бароко в образотворчому мистецтві // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 274.

<sup>3</sup> Там само. – С. 274.

<sup>4</sup> Семчишин М. Тисячоліття української культури. – К.: Фенікс, 1993. – 550 с. С.118.

подальшому граверами І. Щирським, Д. Галяховським і особливо Г. Левицьким, роботи якого відзначалися неперевершеною художньою й технічною досконалістю<sup>1</sup>. Але навіть ті вихованці Академії, які не стали професійними художниками, вміли добре малювати з натури. Прикладом тому є В. Григорович-Барський, який, подорожуючи країнами Східного Середземномор'я, ілюстрував свої щоденники десятками контурно-штрихових малюнків<sup>2</sup>.

У Києво-Могилянській академії, на переконання дослідників, найвищого в Україні ступеня розвитку досягло театральне бароко, заклавши основи формування барокового стилю в українському театральному мистецтві, а також становлення барокового світосприйняття у вихованців закладу. Тому Г. Веселовська розглядає академічний театр з одного боку як центр формування української барокової естетики, а з іншого – як засіб виховання і навчання, пропаганди релігійних та національно-патріотичних ідей<sup>3</sup>.

Барокові засади виявилися насамперед у драматургії академічних спектаклів, яку створювали викладачі й спудеї за зразками європейських університетів та колегіумів з використанням практики публічних виступів, риторики й поетики. Першими шкільними творами драматичного жанру в Україні вважають декламації та діалоги, зокрема „Просфоніма” (1591), „Вірші на жалосний погреб значного рыцера Петра Конашевича-Сагайдачного” К. Саковича (1622).

Барокова естетика шкільної драматургії виявилася насамперед у жанрових особливостях: для написання п'єс, переважно релігійного змісту використовувалися драматичні жанри Середньовіччя та бароко – міраклі, містерія, мораліте; сюжетну основу становили Старий та Новий Заповіти, апокрифи, а бароковий характер тем та ідей визначав уявлення про те, що земне життя людини було ілюзорним відбитком небесного існування (мотто П. Кальдерона: „Життя є сон”)<sup>4</sup>.

Композиційно барокова драма будувалася на кількох планах драматичної оповіді („земному”, „божественному”, „потойбічному”), а драматично розвивалася не через сюжетні події, а через „розгортання” та „розширення” метафор і алегорій. Переважну кількість дійових осіб становили знакові та алегоричні постаті, чий

<sup>1</sup> *Хижняк З.* Києво-Могилянська академія. – К., 1970. – 171 с. С.69.

<sup>2</sup> *Українська культура /Лекції за ред. Д. Антоновича.* – К.: Либідь, 1993. – 288 с.

<sup>3</sup> *Веселовська Г.І.* Бароко в театрі // *Енциклопедія сучасної України: У 25 т.* – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 275.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 275.

філософсько-теологічні та морально-етичні дискусії склали основний зміст шкільних драм.

Головним художньо-педагогічним завданням академічний театр вважав відтворення не щоденних реалій, а світу в цілому, життя у його космічних вимірах. Це позначилося й на облаштуванні сцени, театрального кону, яке здійснювалося за розробками теоретиків і практиків єзуїтського театру Р. Масена, П. Ланга, К. Сарбевського. З цією метою використовувалася містеріальна двоповерхова сцена з симультанною декорацією на підвищенні, яка символізувала водночас Рай, Землю, Пекло й Небо. Подібний тип театрального кону був своєрідною моделлю світобудови, універсуму й уособлював вертикальну та горизонтальну символіку барокового світобачення, яке мало бути сформованим і у вихованців Академії<sup>1</sup>.

Однією з визначальних рис навчального театру був синтез мистецтв: вистави супроводжувалися музикою, хором, танцями, пантомімами. Алегоричні, символічні та міфологічні постаті з'являлися у символічному вбранні зі знаковими аксесуарами й формували на сцені особливе образне видовище – своєрідну емблему, дешифрування якої було одним із завдань глядачів<sup>2</sup>.

Уособленням барокового погляду на світ, його універсальної ієрархічної картини з усіма антиноміями, де протиставлялося земне й божествене, грішне й святе, стали дво- триярусні скриньки українського вертепу для розігрування лялькових вистав, що виникли як один із різновидів шкільної драми. Разом з інтермедіями вертеп заклав в Україні традиції „низового бароко”. Характер цих сцен повною мірою визначали теоретичні засади комічного, сформульовані у поетиках цієї епохи. Водночас, вони вирізнялися народним колоритом, „живими” діалогами, побутовістю, зв'язком із фольклором.

Наприкінці XVII століття в шкільному театрі відбулася трансформація жанрів: міраклі перетворився на історичну драму, порушився баланс між світським і сакральним началом, розширилася тематика п'єс: від релігійної – до світської історико-національної із соціально-сатиричними моментами. Ці принципіві зміни засвідчили перехід від барокового до класичного типу драматургії, що найбільше відобразилося в історичній драмі Ф. Прокоповича „Владимир” (1705).

<sup>1</sup> *Веселовська Г.І.* Бароко в театрі // *Енциклопедія сучасної України*: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 275.

<sup>2</sup> *Корній Л.* українська шкільна драма і духовна музика XVII – першої половини XVIII століття. – К.: Муз. Україна, 1993. – 188 с.

Вплив естетики просвітницького класицизму зумовив трансформації в організації сценічного простору: замість містеріальної сцени з підвищенням з'явилася сцена-естрада з теларіями, кулісами, на якій застосовувалися сценографічні винаходи німецького декоратора, театрального архітектора XVII століття Й. Фуртенбаха: різноманітна сценічна машинерія, система люків, противагів і підвагів, велика кількість звукових та світлових спецефектів, зокрема, „чарівний ліхтар”, що створював ефект театру тіней<sup>1</sup>.

Естетика класицизму спричинила зміни не лише у зовнішньому оформленні театральних вистав, а передусім в їх ідейному змісті, що ґрунтувався на концептуальних засадах раціоналізму й спрямовувався на утвердження в академістів віри в безмежні можливості людського розуму, пріоритет раціонального осмислення світу над його емоційно-чуттєвим сприйняттям. Це поєднувалося із регламентацією їхньої особистості, та введення її у жорсткі межі «людини обов'язку в абсолютистській державі»<sup>2</sup>.

Суворо дотримуючись класичного правила «триєдності місця, часу й дії» у мистецькій діяльності в стінах Києво-Могилянської академії, спудеї надавали повний простір власній мистецькій творчості в ході імпровізованих виступів перед мешканцями найближчих сіл під час літніх рекреацій<sup>3</sup>. Мандруючи гуртом, щоби заробити собі на прожиття, академісти показували вертепні вистави, декламували уривки з поем, розспівували власні вірші й канти, співали хором та інсценували пісні, грали ансамблем на музичних інструментах тощо<sup>4</sup>.

Ці так звані епетиції значно збагачували репертуар спудеїв, оскільки, окрім духовної музики, вони виконували й народні пісні, відтворювали національні обряди й звичаї. Не випадково історики вважають академістів „першими фольклористами”, які відігравали значну роль у поширенні художньої культури серед населення<sup>5</sup>: «Студенти, самі того не знаючи, були творцями музично-співацької культури Південно-Західного краю. Миркуючи київськими вулицями

<sup>1</sup> *Веселовська Г.І.* Бароко в театрі // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 275.

<sup>2</sup> *Борев Ю.Б.* Естетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829. С 388.

<sup>3</sup> *Некрасова Т.М.* Київська Академія та її значення в розвитку музичної освіти й професіоналізму // Українське музикознавство. – К.: Муз. Україна, 1971. – С. 238-245. С. 241.

<sup>4</sup> *Франко І.* Русько-український театр // Повне зібрання творів: В 50-ти т. – К.: Наукова думка, 1984. – Т. 41. – С. 90-93.

<sup>5</sup> *Рудницька О.П.* Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 17.

та далекими сільськими курними шляхами, вони розносили і популяризували плоди своєї музичної творчості. Ті їх канти, що сприйняв і обробив згодом народ, покладені в основу багатьох народних пісень та колядок»<sup>1</sup>.

Професійний рівень музичної освіти спудеїв та їхня здатність до вільного музикування й імпровізації є, на нашу думку, переконливим свідченням ефективності організації музичного виховання у Києво-Могилянській академії, за якої «викладання музики розпочиналося із нижчих класів, і здійснювалося упродовж усього періоду навчання в єдиному комплексі з філософськими, гуманітарними, точними, природничими науками»<sup>2</sup>.

Останнє вказує на те значення, яке приділяла Академія музиці у формуванні емоційної та інтелектуальної сфери вихованців, у розвитку їхньої духовності й світоглядних позицій.

Заняття музикою у Києво-Могилянській академії не обмежувались її емоційним переживанням, слуханням і виконанням, а постійно супроводжувалися пошуками технічних прийомів запису звуків, засобів музичного «висловлювання», встановлення зв'язків художніх образів із логікою мислення, усвідомленням закономірностей формальної структури музики, що, на переконання О. Рудницької, не могло не позначитись на рівні музичної ерудиції, загальному й художньо-творчому розвитку спудеїв<sup>3</sup>.

Із відкриттям і утвердженням Київської академії до вступу до неї прагнула музично обдарована молодь. Це створило підстави для організації хору, до якого залучалися спудеї від фари до вищих філософських класів. Голоси співаків відповідали всьому діапазону виконавських партій (дисканти й альти – з нижчих класів, а тенори й басы – з вищих). Колегіатський хор за умовами свого створення, за складом партій, за якістю виконання та характером репертуару став найвизначнішим хором у Києві.

Академічною інструкцією від 1750 р. бажаючим навчатись співу пропонувалося вступати до складу співочих хорів при приходських школах, а інструкцією від 1764 р. спудеї Академії, які володіли вокальними даними, зобов'язувалися співати і читати на кліросі Братської церкви або в приходських церквах за місцем проживання.

<sup>1</sup> Козицький П.О. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування. – К.: Муз. Україна, 1971. – 148 с. С. 72.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 12.

<sup>3</sup> Там само. – С. 14.

Обов'язкова участь у хорі вимагала від виконавців певної музичної підготовки, яка набувалася насамперед, на репетиціях, де вони опановували нотну грамоту, знайомилися із взірцями партесного й гласового співу, який переважав на той час у київських церквах<sup>1</sup>. Таким чином, для всіх вихованців Києво-Могилянської академії класом музичної освіти був хор, а вчителями – самі студенти-регенті<sup>2</sup>.

При Академії існував також оркестр, у якому спудеї навчалися на дозвіллі гри на музичних інструментах. За свідченнями сучасників, академічний оркестр був найкращим в усьому Києві й нарівні з академічними хорами залучався до участі в урочистих концертах, супроводжував високі прийоми та урочисті події і привертав увагу численної публіки.

На особливу увагу заслуговує участь спудеїв у відкритих концертах, які відбувалися під час публічних іспитів, диспутів, рекреацій (традиційних щорічних триденних травневих студентських свят).

Хорове та інструментальне виконавство академістів доповнювалося вивченням нотної грамоти, а також творчою композиторською практикою, адже в академістів, за результатами досліджень В. Аскоченського, спостерігався сильний потяг до створення музичних композицій, який усіляко підтримувався керівництвом навчального закладу<sup>3</sup>.

Таким чином, навчання у стінах Києво-Могилянської академії забезпечувало досить високий рівень художнього й творчого розвитку її вихованців і сприяло формуванню цілої плеяди творчих індивідуальностей у різних сферах суспільного й культурного життя України. Ці традиції ретельно зберігає відроджений Національний університет „Києво-Могилянська академія” (НаУКМА), „студентське братство” та Культурно-мистецький центр якого започатковують і координують цілий ряд культурно-освітніх проєктів: Студентська художня студія та Галерея мистецтв, Центр театральних досліджень, Експериментальний театр, Студентський театр „LUDUS”, хорова капела „Почайна”, Ансамбль старовинної музики, Лабораторія старовинних інструментів, проєкт „Камерна опера” щодо відновлення

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 13.

<sup>2</sup> Козицький П.О. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування. – К.: Муз. Україна, 1971. – 148 с. С. 43-44.

<sup>3</sup> Аскоченский В.И. Киев с древнейшим его училищем академиею: В 2-х т. – К., 1856. – Т.1. – 370 с. – С.271.



опер Д. Бортнянського „Сокил” та „Алкід”; Студентський кіноклуб та журнал „Кіно-Театр”, Мистецькі студії тощо<sup>1</sup>. Об’єднуючи творчу студентську молодь, ці проекти допомагають відкрити нові імена у мистецтві, розкрити творчі індивідуальності студентів і в такий спосіб сприяють формуванню нової, художньо-, творчо- й духовно розвиненої, національної еліти.

В Україні XVIII ст. історичними наступниками ідей Києво-Могилянської академії стали Чернігівський (1700), Харківський (1721) та Переяславський (1738) колегіуми.

Оскільки у своїй діяльності ці заклади повністю залежали від церковного керівництва тієї єпархії, на території якої розташовувались, то й використання мистецтва у них підпорядковувалося потребам релігійного виховання учнів<sup>2</sup>. З цією метою вихованці вивчали й співали упродовж дня молитиви, знайомилися із духовною музикою, виконували складні багатоголосні церковні твори а сарелла під час релігійних відправ.

Зважаючи на те, що це вимагало серйозної вокально-хорової підготовки, до змісту навчання як обов’язковий предмет входила музика, зокрема, музична грамота, нотний спів, хорове виконавство. Під час вступу до колегіуму кожного абітурієнта прослуховували на наявність музичного слуху і тип голосу<sup>3</sup>. У ході навчання вихованці знайомилися також із світською музикою й нерідко музикували у перервах між заняттями. Окрема увага приділялася розвитку їхнього музичного слуху, пам’яті та чистого інтонування, формуванню в них музично-творчих умінь шляхом написання власних кантів до шкільних драм<sup>4</sup>. Ці твори вихованці демонстрували під час вечорів, концертів, театральних вистав і вертепів<sup>5</sup>.

Перебування колегіумів під єпархіальною опікою стало причиною недооцінювання у змісті їх навчання ролі театального й світського образотворчого мистецтва, адже церква не вважала мистецтва корисними, якщо ті, не слугують Богові. Так, у

<sup>1</sup> *Войтко В.* Відгомін могилянського „Тулумбаса” // Українське слово. – 2003. – 20-26 березня (№ 12). – С. 14.

<sup>2</sup> *Ткаченко О.* Мистецтво у змісті навчання колегіумів Лівобережної України середини XVIII-поч. XIX ст. // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – 96 с. С. 41-43. С. 42.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 41-43. С. 42.

<sup>4</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 181.

<sup>5</sup> *Ткаченко О.* Мистецтво у змісті навчання колегіумів Лівобережної України середини XVIII-поч. XIX ст. // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – 96 с. С. 41-43.

Харківському колегіумі, в якому викладалися піїтика, риторика, вокал та інструментальна музика, вивчення малювання, живопису та архітектури розпочалося лише з послабленням впливу духовенства у 1768 р. і відбувалося тільки у „прибавочних класах”, відкритих під опікою губернатора С. Щербиніна<sup>1</sup>. Заняття ж театром були необов’язковими й використовувалися лише з метою загального розвитку та розваги вихованців колегіумів у позаурочний час.

Разом із тим, на художньо-естетичний розвиток вихованців здійснювало вплив саме середовище навчального закладу. Зокрема, архітектура Переяславського колегіуму, виконаного у стилі українського бароко й прикрашеного розкішним ліпленням із символіфічним зображенням наук, а також його унікальні бібліотечні фоліанти XVI-XVII століть із вишуканим художнім оформленням не могли не захопити своєю красою вихованців, розвиваючи їх естетичний смак і водночас зумовлюючи шанобливе ставлення до науки й заохочуючи до старанного навчання.

Із Переяславським та Харківським колегіумами пов’язана педагогічна діяльність видатного мислителя України *Г. Сковороди*, етично-філософська та педагогічна концепції якого мали яскраво виражене художнє спрямування<sup>2</sup>.

Будучи твердо переконаним, що головне в житті людини – серце, з якого виходять усі її помисли, Г. Сковорода проголошує головним завданням педагога „виховання серця”<sup>3</sup> і радить використовувати при цьому різні педагогічні засоби, серед яких поезія, музика, народні пісні, краса природи<sup>4</sup>.

Ці думки знайшли розвиток в етико-гуманістичній педагогічній концепції *Д. Туптала*, побудованій на ідеї кордоцентризму.

Розуміючи „виховання серця” як розвиток доброчесності людини, цей освітній та релігійний діяч, який сам був автором відомих духовних літературних і музичних творів, вбачав ефективний засіб духовного розвитку особистості в красі музики<sup>5</sup>, яка через вплив на емоції і почуття людини підносить та ушляхетнює її дух.

<sup>1</sup> *Ткаченко О.* Мистецтво у змісті навчання колегіумів Лівобережної України середини XVIII-поч. XIX ст. // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – 96 с. С. 41-43. С. 42.

<sup>2</sup> *Котлярєвський І.А.* Бароко в музиці // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. - Т.2. – 872 с. – С. 270-271.

<sup>3</sup> *Сисоєва С.О., Соколова І.В.* Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 111.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 111.

<sup>5</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 186.

Провідником ідей кордоцентризму в українській філософії й педагогії XIX століття став *П. Юркевич*, у концепції якого серце виступало як “принцип, що означає собою індивідуальність людини”<sup>1</sup>, “символ внутрішнього світу її переживань, духовного життя”<sup>2</sup>.

Проякненість “філософії серця” Юркевича ідеями естетичного виховання свідчить про надання мислителем останньому величезного значення як чиннику саморозвитку людської індивідуальності та засобу формування в людини умінь перекладати всі мови, якими розмовляє з нею дійсність, на мову почуттів. При цьому *П. Юркевич* вважав, що прислухатися вихованцям до того, що розповідають про світ і життя прекрасні музи, слід не з метою стати художниками, композиторами чи поетами, а для того, щоб збагатитися досвідом та ідеями, щоб дух звикав до чистих, високих настроїв<sup>3</sup>.

Знайомити учнів з естетичним змістом явищ оточуючого світу філософ радив там, де він втілюється у прекрасній і витонченій формі, сприймаючи яку вихованці почуттєво переживатимуть морально-естетичний дух речі за тими початками гармонії, досконалості й шляхетності, за якими вона створена. У цьому, підкреслював філософ-педагог, полягає морально-освітнє значення краси й величі: людина стає кращою, коли споглядає краще. Виховання красою уможлиблює визрівання внутрішньої невидимої міри у серці особистості. Естетичну ж будову душевного життя молодій людині *П. Юркевич* вважав не розкошами, а суттєво необхідною умовою формування в неї начал гуманності<sup>4</sup>.

Особливого значення у вихованні учнів філософ надавав мистецтву співу, розкриттю педагогічних можливостей якого він присвятив спеціальний розділ у „Курсі загальної педагогіки”. Джерела морально-естетичної могутності цього виду музичної діяльності він вбачав у його спроможності: 1) вносити гармонію в душевний стан людини; 2) розвивати в неї здатність до співпереживання й розуміння стану і життєвих ситуацій ближнього; 3) виховувати в особистості через пісню кращі почуття, відкривати їй шляху до людських сердець.

<sup>1</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 192.

<sup>2</sup> *Юрас І.* Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича: Наукове видання. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с. С. 8.

<sup>3</sup> *Муравицька М.* Філософія серця // Педагогічні кадри. – 1994. - № 5-6. – С. 3.

<sup>4</sup> *Юркевич П.* Вибране. – К., : Наукова думка, 1993. С. 85.

Школа, в якій не навчають співу, є, на думку П. Юркевича, явищем ненормальним, адже вона не готує дітей до життя на волі, на просторі, під відкритим небом<sup>1</sup>. А якщо школа дала світло без тепла, уміння знати без здатності переживати, а завдяки переживанням – співчувати, то знання будуть використані лише як засоби для задоволення самолюбства, а не для суспільного блага, щастя й удосконалення людей<sup>2</sup>.

Для того, щоби поряд зі знанням розквітали позитивні почуття прекрасного й піднесеного, необхідним є, за П. Юркевичем: захоплюючий приклад вчителя, сильні враження від історії людства й вітчизни, споглядання й переживання істини, добра й краси, оскільки світ відкривається, робиться близьким людині не через знання, а через почуття, через серце. Коли знання зігріті почуттями, переживаннями, вони втілюються в людській душі і «переходять з пам'яті у серце, або ... у мистецтво, іншими словами, перетворюються або на загальне прагнення добра, або на здатність до правильних дій», тобто стають надбанням духовного світу людини і регулятором її позитивно спрямованої діяльності<sup>3</sup>. Ідеальна сила музичних вражень полягає, на думку філософа, не лише в насолоді, яку дарують вихованцеві гармонійні фігури тонів, а й у відкритті нової загадки буття, в збагаченні його духу новим і вищим досвідом<sup>4</sup>.

Рух людини до мети, на переконання П. Юркевича, повинен бути музикальним, відзначеним життям і гармонією. І саме в цій музичності філософ вбачав його шляхетність. У контексті сьогодення, яке характеризується тенденціями до відродження духовності, особливої актуальності набуває думка П. Юркевича про те, що усі елементи людської дії, найбільш нерозраховані рухи її єства, мають органічно наповнюватися духом так, щоби вони говорили про людину як високошляхетного естетичного і морального художника<sup>5</sup>.

Мистецько-педагогічні погляди Г. Сковороди, Д. Туптала та П. Юркевича заклали у національній філософії й педагогіці методологічні основи для розвитку теорії і практики формування особистості та індивідуальності людини засобами мистецтва.

<sup>1</sup> Муравицька М. Філософія серця // Педагогічні кадри. – 1994. - № 5-6. – С. 3.

<sup>2</sup> Юрас І. Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича: Наукове видання. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с. С. 28.

<sup>3</sup> Там само. – С. 43.

<sup>4</sup> Муравицька М. Філософія серця // Педагогічні кадри. – 1994. – № 5-6. – С. 3.

<sup>5</sup> Там само. – С. 3.

Цінний історичний досвід вирішення даної проблеми залишила у вітчизняній педагогіці Ніжинська гімназія вищих наук (1820-1832), серед випускників якої були такі яскраві творчі індивідуальності, як М. Гоголь, Є. Гребінка, М. Забіла, Н. Кукольник, О. Афанасьєв (Чужбинський), Л. Глібов, брати К., М. та О. Сементовські, інші діячі культури, науки і мистецтва.

Хоча набір мистецьких дисциплін, що вивчалися у цьому навчальному закладі, був традиційним (риторика, піїтика, малювання, танці, співи і музика), у ньому особлива увага приділялася розвиткові мовних, літературних та мистецьких талантів вихованців. Для цього до розкладу занять було внесено уроки гри на скрипці, фортепіано, оркестрових інструментах. У гімназії було організовано оркестр і хор, якими «розігравалися увертюри, хори зі співом і музикою і різні музичні штучки». Крім того, хор співав твори духовної музики, українські, російські, угорські народні пісні.

Великою популярністю серед гімназистів користувався учнівський театр, готуючи спектаклі якого, вони виступали як актори, художники, декоратори, освітлювачі.

Згідно із наказом директора гімназії І. Орлая, у 1822 році було впроваджено нетрадиційний на той час – диференційований – підхід до викладання філологічних дисциплін. Сутність останнього полягала у поділі гімназистів на шість розрядів, відповідно до їхніх індивідуальних мовних та літературних здібностей:

- *принципістів*, які навчалися початкам мови;
- *граматистів*, що вивчали етимологію слів, їх генетичні зв'язки з іншими лінгвістичними одиницями тієї самої чи споріднених мов;
- *синтаксистів*, які опановували закони побудови речень і складання текстів;
- *риторів*, які оволодівали мистецтвом красномовства;
- *піїтів*, зміст навчання яких полягав у розвитку їхніх літературно-творчих здібностей і вмінь;
- *естетів*, метою навчання яких було виховання в них здатності до естетичного сприймання мови, що передбачало, зокрема, формування в них умінь поєднувати читання з аналізом класичних творів латинської (Горація, Вергілія, Лукреція та ін.), німецької (Віланда, Гердера та ін.), французької (Корнелія, Расіна та ін.), російської словесності (Ломоносова, Державіна, Карамзіна та ін.)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560 с. С. 85.

Утворення означених груп гімназистів мало здійснюватися поступово, залежно від інтересів та успіхів вихованців у вивченні різних дисциплін, передусім, мови й літератури. Мета такої диференціації полягала в тому, щоб у процесі начання відібрати найкращих учнів з кожної нижчої групи для формування наступної групи. Наприклад, передбачалося із тих гімназистів, які добре знають синтаксис, створювати групу риторів і т. ін. Таким чином, наприкінці шостого року навчання мали виникнути нові академічні курси (групи), які в наступні три роки зумовили б новий принцип поділу гімназистів. У результаті цього перед вихованцями відкривалися можливості поєднувати передбачене навчальною програмою освоєння філософії з творчим пошуком, активним використанням усіх мов, що вивчалися в гімназії<sup>1</sup>.

Такий принцип поділу учнів добре зарекомендував себе і закріпився в гімназії на весь період її існування. З набуттям цим навчальним закладом нового офіційного статусу Фізико-математичного ліцею імені князя Безбородька у ньому також робилися спроби запровадження різних форм мистецької освітньо-виховної роботи з ліцеїстами, зокрема, проведення щомісячних літературних читань, занять хору, приватних занять музикою, малюванням і танцями: «В ліцейському пансіоні вихованці беруть уроки малювання два рази на тиждень, навчаються танців і в поточному році почали навчатися інструментальної музики. Вокальний хор зі студентів і учнів продовжує оспівувати славу творцю при богослужіннях в ліцейському храмі кожної неділі і в святкові дні»<sup>2</sup>.

Мистецькі традиції виховання учнів були притаманні також Одеському Рішельєвському ліцею, в якому досягло небувалого розквіту театральне мистецтво, Волинському ліцею, в якому, окрім загальноосвітніх дисциплін, вивчалися цивільна архітектура й технологія тощо<sup>3</sup>. Рівень загальнокультурного й творчого розвитку випускників цих навчальних закладів був настільки високим, що, за результатами досліджень Г. Клочек, вони за грамотністю, глибиною розуміння художнього тексту та усного володіння виразливо-зображальним словом, мистецтвом інтерпретації художнього твору

<sup>1</sup> Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.

<sup>2</sup> Державний архів міста Ніжина, ф. 378, оп. I, спр. 61, арк. П зв.

<sup>3</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 99.

навряд чи поступилися б „червонодипломнику” сьогоднішнього університету<sup>1</sup>.

Гімназії, ліцеї, колегіуми створили передумови для відкриття в Україні у ХІХ столітті перших університетів: Харківського (1805), Київського (1834), Одеського (1865), Чернівецького (1874).

Їх створення супроводжувалося активним впровадженням мистецтва до навчального та виховного процесу. Зокрема, в Харківському університеті навіть планувалося, відповідно до його першого статуту, відкриття в числі дев'яти факультетів «відділу вільних мистецтв», де б студенти здобували професійну музичну та художню освіту<sup>2</sup>. І хоча цього не сталося, культурно-мистецька діяльність в університеті була поставлена на дуже високому рівні, про що свідчать програми концертів оркестрової та інструментальної музики, виконуваної студентами, які займалися у класах із музичних інструментів та в оркестровому класі<sup>3</sup>. 31 жовтня 1901 р. під керівництвом професора Д. Овсянико-Куликовського у Харківському університеті було відкрито студентський гурток для занять з психології художньої творчості<sup>4</sup>.

Подібні до нього науково-літературні гуртки, товариства, гуртки-курси декламації, дикції та виразного читання створювалися також на історико-філологічному факультеті Київського університету імені Святого Володимира<sup>5</sup>. Крім того, у 1836-1840 рр. у ньому викладалися естетика, теорія поезії, теорія красномовства, а з метою естетичного виховання студентів було створено кабінет, де зберігалися високохудожні твори за трьома відділами: живопис, скульптура, гравюра. Із 40-х років ХІХ ст. в університеті вводяться курси мистецтв – музики, танців, малювання<sup>6</sup>. З архівних джерел відомо, що в 1847 р. на посаді вчителя малювання у цьому вищому навчальному закладі працював Т. Шевченко<sup>7</sup>. До обов'язкових предметів перших років навчання студентів, згідно із проектом професора Модестова, було внесено також теорію та історію мистецтв. Щоправда, після обговорення проекту Радою університету

<sup>1</sup> Ключек Г. Сучасна шкільна мовно-літературна освіта: спроба системного аналізу // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 26-32. С. 27.

<sup>2</sup> Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині ХІХ ст. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с. С. 48.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 20.

<sup>4</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 83.

<sup>5</sup> Там само. – С. 83.

<sup>6</sup> Там само. – С. 101.

<sup>7</sup> Попов П.М. Шевченко і Київський університет. – К., 1964. – С. 9

цей предмет разом із історією всесвітньої літератури, історією філософії та педагогікою було віднесено до переліку допоміжних<sup>1</sup>.

Заняття студентів „вільними мистецтвами” доповнювалися і вдосконалювалися мистецьким аматорством, зокрема, університетськими музичними класами (1834-1858)<sup>2</sup>, а також участю у церковному хорі під керівництвом В. Станіславського (1843) та студентському хорі, художнім керівником якого був М. Лисенко (1861)<sup>3</sup>.

Із 1859 року при університеті розпочало свою діяльність Товариство музики і співів, а також аматорська організація київських студентів «Симфонічне товариство», які ставили собі за мету «розвиток в суспільстві естетичних почуттів»<sup>4</sup>, «поширення любові до музики»<sup>5</sup> й проведення концертів за участю студентів і відомих музикантів, кошти від яких передбачалося витратити на придбання музичних інструментів та матеріальну допомогу «недостатнім студентам»<sup>6</sup>, неспроможним сплачувати за навчання.

Восени того ж року було створено студентський театр, організаторами якого виступила група студентів під керівництвом М. Старицького, М. Лисенка та П. Чубинського. Серед студентів, які брали участь у театральних виставах були: О. Русов, О. Левицький, Т. Рильський, М. Кропивницький та інші із чийми славетними іменами пов'язане становлення професійного українського театру, розвиток української літератури та наукової фольклористики.

Учасники студентського театального колективу ставили собі за мету пропагувати зі сцени кращі твори вітчизняної драматургії, дотримуючись історичної й етнографічної правди в оформленні текстів, костюмів та декорацій. Із цією метою вони використовували етнографічні матеріали, зібрані ними під час фольклорно-етнографічних експедицій, включали до змісту вистав записані ними українські народні пісні й танці.

Таким чином, заняття театральним мистецтвом сприяли водночас і поглибленню їхніх фахових знань і формуванню в них акторських і режисерських умінь, виробленню в культурі мовлення,

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 117.

<sup>2</sup> Стасов В.В. Училище правоведения сорок лет тому назад // Из истории музыкального воспитания / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. С. 19.; Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с. С. 54.

<sup>3</sup> Шамаєва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с. С. 53.

<sup>4</sup> А.П. Несколько слов о киевском университете // Киевский телеграф. – 1860. – № 32.

<sup>5</sup> ЦГИА УССР, ф. 442, оп. 810, д. 155, л. 3.4.

<sup>6</sup> ЦДА України, ф. 707, оп. 6, спр. 17, арк. І; оп. 17, спр.І, арк. І.



розвиткові творчих здібностей та пошуку власної творчої індивідуальності.

Окрім університетів в Україні початку ХІХ століття відкривалися інститути шляхетних панн у Харкові (1812), Полтаві (1817), Одесі (1828), Керчі (1835), Києві (1838), які багато в чому успадкували традиції закладів жіночої освіти Європи, починаючи від епохи Середньовіччя.

Так, вихованки цих закладів обов'язково отримували знання з економіки та управління господарством, здобували загальну і – з метою “розвитку в них світських талантів” – мистецьку освіту<sup>1</sup>.

Слід зазначити, що у викладанні мистецьких дисциплін існували значні відмінності для панянок та інституток із міщанських родин. Останні зумовлювалися становістю освіти й полягали у майже повному вилученні мистецтва з навчального плану для дівчат-міщанок і відведення у ньому основної кількості годин на вивчення рукоділля та домогосподарства. Відлучення вихованок з міщан від мистецької освіти відбувалося, відповідно до рекомендацій імператриці Марії Феодорівни викладачам інститутів шляхетних панн, згідно із якими “розвиток світських талантів є не лише шкідливим, але й згубним для міщанок, оскільки виводить їх з умов їхнього середовища”<sup>2</sup>.

Для юних аристократок мистецтво, навпаки, займало значний обсяг годин навчального плану. Так, у молодших класах на його вивчення відводилося “усього до 30 годин, не враховуючи двох годин на уроки танців. У середньому віці ... 32 навчальних години; у старшому – 34 години”<sup>3</sup>. При цьому особлива увага приділялася розкриттю художніх обдарувань інституток і розвитку останніх шляхом поглибленого вивчення ними відповідних мистецьких дисциплін. Для тих же юних аристократок, які виявляли низький рівень художніх та творчих здібностей, була передбачена поглиблена програма з домогосподарства. Вони мали навчитися вишивати серветки і плести панчохи, які економки інститутів здавали для продажу в спеціальні магазини з тим, щоби вихованки могли отримати додаткові кошти для власних витрат<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Апраксина О.А. Детское музыкальное воспитание в России до Великой Октябрьской социалистической революции // Из истории музыкального воспитания / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. С. 12.

<sup>2</sup> Цит. за: Русская школа. – 1891. – № 4. – С. 12.

<sup>3</sup> Русская школа. – 1891. – № 4. – С. 12-13.

<sup>4</sup> История воспитания и образования в России XVIII века: Хрестоматия. – М., 1992.

У системі технічної освіти, яка у ХІХ столітті утвердилася в Україні як самостійна освітня галузь у зв'язку із бурхливим розвитком промислового виробництва, мистецтво також використовувалося у формуванні особистості, щоправда виключно з прагматичною метою її професіоналізації.

Оскільки інженерні та робітничі професії вимагали від працівників креслярських і художніх вмінь, то до змісту навчання у закладах реальної й професійної освіти були внесені в якості обов'язкових образотворчі дисципліни, зокрема, рисунок, ліплення, креслення, фототипія і граверне мистецтво<sup>1</sup>. Крім того, згідно із проектом А. Рубінштейна щодо введення в Російській імперії загального музичного виховання, до навчальних планів ремісничих шкіл планувалося введення музики<sup>2</sup>, але реалізовано цей проект було лише в окремих професійних закладах, зокрема, у «Руській ремісничій і промисловій бурсі» (1898, Львів)<sup>3</sup>.

Розуміючи основоположне значення рисунку у професійно-художній та інженерній підготовці фахівців, керівництво Львівської технічної академії відкрило в ній у 1857 р. кафедру рисунку, а в 1873 р. – кафедру вільноручного рисунку і моделювання, перейменовану в 1939 р. на кафедру орнаментального рисунку та декорації інтер'єру<sup>4</sup>. Рисунок був введений і до навчальних планів Дубенського однокласного повітового училища<sup>5</sup>, Чернігівського ремісничого училища, Миколаївської портової ремісничої школи, шкіл ремісничого учнівства; друкарських, ткацьких, слюсарсько-ковальських, керамічних, торговельних та інших шкіл і відділів навчальних закладів у Києві, Херсоні, Одесі, Житомирі, Кролівці, Керчі та багатьох містах України<sup>6</sup>.

Викладання рисунку було пристосоване до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців за кожною спеціальністю. Програма

<sup>1</sup> Талалуєва Н. Художнє професійне навчання в закладах України кінця ХІХ – початку ХХ століття // Професійно-художня освіта України: Зб. наук праць / Редкол: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2002. – Вип. І. – С. 84-89. С. 86.

<sup>2</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 199.

<sup>3</sup> Нога О. Фабрика імені Левицького. – Львів: Українські технології, 1999. – 300 с. С.137.

<sup>4</sup> *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: 36 наук. праць / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голов. ред.), С.О.Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г.Ничкало, О.П.Рудницька та ін. – Львів: Українські технології, 2001. – Вип. 6. – 372 с. С. 183.*

<sup>5</sup> Каплун А. Розвиток професійних шкіл на Тернопільщині у 1900-1939 роках // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 288-295. С. 289.

<sup>6</sup> Радкевич В.О. Особливості професійно-художньої підготовки фахівців в умовах мануфактурного виробництва (ХVІІ-ХІХ ст.) // Професійно-художня освіта України: Зб. наук праць / Редкол: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2—3. – Вип. ІІ. – С. 73-87. С.76-77.

його вивчення охоплювала малювання орнаментів, пейзажів, геометричних фігур, рослин, архітектурних оздоблень, ескізів людської голови, постаті та частин людського тіла; створення копій з літографій, арабесків тощо.

Найбільш вагоме місце образотворче мистецтво закономірно посідало у професійно-художніх закладах освіти, передусім, у створеній у Львові в 1876 р. Школі рисунків і моделювання, що згодом перетворилася на Львівську державну промислову школу з відділами художнього та будівельного промислу, а також у промислових школах Коломиї, Закопаного, Кам'янець-Подільського та ін. Рівень художньої підготовки, отримуваний учнями й випускниками цих закладів, дозволяв їм повноправно брати участь у художніх виставках, що відбувалися у Львові, Києві, Санкт-Петербурзі, Берліні, Ліоні та інших містах Європи й Російської імперії<sup>1</sup>.

Курс навчання малювання охоплював три роки. Упродовж перших двох років він мав обов'язковий характер для усіх учнів, без розрізнення ремесла. Метою першого року навчання малюванню було набуття загальних навичок рисунку та виконання плоского лінійного орнаменту, розвиток оковиміру й техніки малюнку від руки. На другому році навчання надавалися основні поняття про перспективу у зв'язку з малюванням з натури геометричних тіл і простих моделей, відповідно до спеціальності учнів, а також формувалися в них навички виконання рельєфного орнаменту з тушуванням. Третій рік навчання присвячувався набуттю учнями навичок технічного малювання, а рисунок вивчали лише ті учні, які успішно пройшли основний курс і ті, ремісницька діяльність яких потребувала спеціальної підготовки з образотворчого мистецтва<sup>2</sup>. Програма малювання третього року навчання мала профільований характер. Так, слюсарі з художньо-будівельної спеціальності продовжували малювання з гіпсів більш складних орнаментів з тушуванням, орнаменти із завитків, нескладні ковані кронштейни, частини поручнів тощо. Тесляри-меблювальники продовжували малювання з гіпсів більш складних орнаментів профілей, фризів, фільонок, орнаментованих частин колон і пілястр, кронштейни,

<sup>1</sup> Попик О.І. Розвиток художньої освіти на Поділлі в кінці XIX – на початку XX століття // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія /За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 157-164. С. 162.

<sup>2</sup> Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения // Программы по рисованию и черчению для вечерних и воскресных курсов ремесленников и взрослых рабочих. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ / Сост. А. Анастасиев. – 7-е изд. – М., 1910. – Т. 1.

каріатиди, маскарони та інші орнаменти для різних частин меблів. Різьбярі, окрім малювання орнаментованих частин меблів, мали ліпити ці елементи, що замінювало їм продовження навчання малювання з гіпсів<sup>1</sup>.

Основними методами професійної підготовки вихованців професійно-художніх закладів освіти були багаторазове вправлення у створенні виробу чи окремих його елементів, відповідно до обраного стилю; наслідування майстрові, безумовне виконання його вказівок, що не припускало жодних проявів власної індивідуальності учнів. Таким чином, навчання образотворчого мистецтва спрямовувалося не на розвиток закладених у вихованцях талантів, їхніх індивідуальних художніх і творчих здібностей, а на формування гарантованого рівня їхньої професійної майстерності, забезпечення належної якості товарів, вироблених ними.

Лише по закінченні навчання, створивши «відхідний» образ та закріпившись на роботі, молоді фахівці могли дати волю власній фантазії у виборі сюжетів і кольорів, змінити виконавську манеру<sup>2</sup>.

Домінування копіювального методу у професійно-художній освіті з часом почало гальмувати не лише художньо-творчий, але й професійний розвиток майбутніх фахівців, оскільки не формувало в них здатності до вдумливого і адекватного візуального сприйняття природи, не спрямовувало на одночасне вирішення художніх і технічних завдань у процесі створення виробів, що або негативно позначалося на їх декоративних якостях, або породжувало помилки в їх конструкції.

З метою подолання означених недоліків у закладах професійно-художньої освіти було запроваджене диференційоване викладання рисунку за двома напрямками: вільноручного художнього рисунку з природи та фахово-технічного рисунку моделей. Таким чином, вивчення природи давало безпосереднє уявлення про якості кольору і світла, естетичні властивості виробу, а вивчення моделей – належне розуміння його конструкції та функції.

При викладанні обох форм рисунку рекомендувалося ставити за мету не просто малювання учнями "картинки" як самоцілі, а

---

<sup>1</sup> Талалуєва Н. Художнє професійне навчання в закладах України кінця XIX – початку XX століття // Професійно-художня освіта України: Зб. наук праць / Редкол: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2002. – Вип. I. – С. 84-89.

<sup>2</sup> Радкевич В.О. Особливості професійно-художньої підготовки фахівців в умовах мануфактурного виробництва (XVII-XIX ст.) // Професійно-художня освіта України: Зб. наук праць / Редкол: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2003. – Вип. II. – С. 73-87. С.74.

створення правильного враження про предмет та його структуру. Нові орнаментальні форми, що народжувалися на основі синтезу природи і техніки, мали відображати, за ствердженням професора Гомолакса, сутність художньої форми як синтезу чинної волі людини і опору матеріалу<sup>1</sup>.

Із часом, прогресивні педагоги професійно-художніх навчальних закладів, усвідомлюючи, що покращення художньої якості вироблених товарів та урізноманітнення їх асортименту напряму залежить від розвитку в майбутніх майстрів-художників не лише професіоналізму, а й творчого підходу до своєї справи, запропонували надавати їм більшої самостійності у сфері рисунку, вбачаючи в цьому передумову розвитку їхніх творчих сил та фахового вишколу<sup>2</sup>.

Зокрема, відомий український педагог-художник *В.Крицінський* у своєму підручнику "Нові методи навчання вільноручного рисунку і декоративного малярства", спонукав учнів не сліпо копіювати гіпсові голови, а виконувати більше рисунків з натури, передаючи динаміку та експресію живої природи, тварин чи людей за допомогою таких матеріалів як пензель, вугілля, сангіна чи витинання з паперу. При цьому майбутні майстри, базуючись на "контурованні" з натури предметів найближчого оточення, мали пізнати, запам'ятати і розробити якомога більшу кількість мотивів, які, надалі використовувалися б ними у вільному декорванні з урахуванням традиційних національних мотивів декору і форми, особливостей орнаментики регіонального промислу тощо. Окрім малювання, з метою професійного розвитку майбутніх фахівців пропонувалося запровадити також студії моделювання в глині та різьблення по дереву.

Таким чином, згідно з новим підходом до навчання учнів професійно-художніх закладів освіти рисунку і моделюванню, на перше місце висувалися завдання вироблення в них художньо-образного мислення, здатності до самостійного спостереження та вивчення натури, представлення її найпростішими засобами із дотриманням національного стилю, а крім того – виховання почуття прекрасного, відчуття ритму, пропорцій, інших професійно значущих

---

<sup>1</sup> *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: 36 наук. праць / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голов. ред.), С.О.Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г.Ничкало, О.П.Рудницька та ін. - Львів: Українські технології, 2001. – Вип. 6. – 372 с. С. 188-190.*

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 184-186.

художніх якостей<sup>1</sup>.

Якщо у технічній та професійно-художній освіті України викладання мистецьких дисциплін мало лише професіоналізуючий характер, а у вищій школі (навіть в інститутах шляхетних дівчат) до нього підходили вибірково, то в загальноосвітніх закладах України ХІХ – початку ХХ століття мистецтво взагалі не вважалося обов'язковим і розглядалося як “предмет розкошу”, доречний лише в тих навчальних закладах, в яких “на розсуд керівництва та за наявності коштів”<sup>2</sup> буде можливим забезпечити його викладання (окрім малювання, яке входило у вигляді однієї години на тиждень до обов'язкової освітньої програми “за спадковим переданням”)<sup>3</sup>.

Оскільки за навчання своїх дітей мистецьких дисциплін могли сплачувати тільки заможні батьки, то мистецька освіта стала привілеєм елітарного, аристократичного виховання. Учні з незаможних родин фактично не мали доступу до неї, а отже, – й не отримували повноцінного художньо-естетичного та творчого розвитку.

Водночас, прогресивні українські освітні та культурні діячі ХІХ – початку ХХ століть (*Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, Т. Лубенець, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський* та ін.) розуміли вагоме значення мистецтва у формуванні естетичної культури та творчого потенціалу юної особистості й тому виступали за впровадження його як повноправного компонента до змісту освіти, а також активно застосовували його у власній педагогічній діяльності.

Зокрема, *К. Ушинський*, вважаючи педагогіку “першим і найвищим з усіх мистецтв”<sup>4</sup>, збагатив її цінними ідеями щодо наявності в кожній науці естетичного елементу, потенціалу прекрасного, завдяки чому не лише здійснюється естетичне виховання учнів, але й розвивається їхній інтерес до навчання, стимулюється бажання до самостійної пізнавальної діяльності<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> *Диалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: 36 наук. праць / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голов. ред.), С.О.Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г.Ничкало, О.П.Рудницька та ін. - Львів: Українські технології, 2001. – Вип. 6. – 372 с. С. 193-194.*

<sup>2</sup> *Апраксина О.А. Детское музыкальное воспитание в России до Великой Октябрьской социалистической революции // Из истории музыкального воспитания / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. С. 11.*

<sup>3</sup> *Вагнер Н.П. Как я сделался писателем // Русская школа. – 1892. – № 1. – С. 32.*

<sup>4</sup> *Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; ред. Е.Н. Медынский и С.Ф. Сладковский. – М.: Учпедгиз, 1945. – 568 с. С. 462.*

<sup>5</sup> *Джурицкий А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с.С. 229-230.*

Реалізація обґрунтованих видатним педагогом дидактичних принципів обов'язково передбачала застосування у педагогічній практиці різновидів мистецтва, зокрема, образотворчого (передусім, картин, ілюстрацій, власної художньої діяльності учнів) з метою забезпечення наочності та зв'язку навчання із життям, а також різновидів народної творчості як засобів реалізації принципу народності у вихованні.

Вбачаючи в дитячому малюванні чинник особистісного й творчого розвитку учнів, К. Ушинський закликав використовувати його з метою “зростання в них вірності руки та ока”, а вивчення напам'ять віршів та читання казок вважав необхідною умовою стимулювання творчої уяви й фантазії вихованців, розвитку в них пам'яті та спостережливості<sup>1</sup>.

Близькі дидактичні погляди висловлював також *О. Духнович*, який радив використовувати у навчанні українські народні пісні, яскраві малюнки й картини, що, збуджуючи творчу уяву учнів, активізують їхнє мислення і сприяють кращому засвоєнню ними навчального матеріалу.

*М. Драгоманов*, *Б. Грінченко* та *Т. Лубенець* надавали особливого значення у розвитку вихованців художній літературі й вважали читання вагомим чинником формування світогляду дитини, виховання її естетичного смаку, розумових та творчих здібностей<sup>2</sup>. Зокрема, Б. Грінченко, працюючи вчителем в Олексіївській школі на Катеринославщині, створив з учнями своєрідний літературно-народознавчий гурток, учасники якого писали рідною мовою відгуки, анотації, рецензії на прочитані книги, створювали власні літературні твори, які вміщували в рукописному журналі „Думка”<sup>3</sup>.

*Х. Алчевська*, *С. Русова*, *Г. Ващенко* та *І. Огієнко* відстоювали ідеї формування особистості й розвитку її індивідуальних творчих якостей засобами українського народного мистецтва, серед різновидів якого особливого значення надавали українській народній пісні, в якій у привабливій і доступній для сприйняття формі втілено національний виховний ідеал<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; ред. Е.Н. Медынский и С.Ф. Свядковский. – М.: Учпедгиз, 1945. – 568 с. С. 335-336; 346-394.

<sup>2</sup> *Сисоева С.О.* Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 40-41.

<sup>3</sup> *Дем'яненко Н.М.* Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 201.

<sup>4</sup> *Ващенко Г.* Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.

У недільній школі *Х. Алчевської* учні співали українських пісень, виконували народні танці, декламували вірші українською мовою, проводили різноманітні свята на матеріалі українського фольклору тощо. Сама ж педагог говорила: “Українська пісня ... мила і дорога мені; пісню цю протягом п’ятдесяти років співає моя школа, і її не витіснила ані фабрична, ані солдатська пісня, ні сентиментальні барські романси”<sup>1</sup>.

Виховний і розвивальний потенціал народної пісні високо цінував і *Г. Ващенко*, вбачаючи у ній неперевершений засіб формування національного характеру та національно-культурної ідентичності юних громадян України.

Педагог-патріот неодноразово зазначав, що національне виховання молоді обов’язково має спиратися на культурно-історичні надбання, створені українським народом, передусім, національну літературу та мистецтво. Але, оскільки повноцінне сприйняття справжнього мистецтва є раціонально-емоційним і потребує від особистості не просто творчості, а творчої уяви в чуттєво-образній формі, то досягти належного рівня його розвитку можливо лише за умов: естетичного виховання молоді, вироблення в неї здорового естетичного смаку; ознайомлення її з видатними мистецькими творами; залучення її до мистецької творчості відповідно до власних природних нахилів і здібностей<sup>2</sup>. Але навіть за відсутності великих природних здібностей в людини мистецтво, на думку *Г. Ващенка*, справляє значний вплив на розвиток її особистісних якостей і діяльності й нерідко є джерелом моральної втіхи і чистих радостей, адже та людина, яка сама навчилася щось творити в галузі мистецтва, може глибше розуміти мистецькі твори, ніж та, що зовсім не володіє технікою мистецької творчості<sup>3</sup>.

У спроможності мистецтва гармонізувати особистість вбачала його неоціненне значення *С. Русова*, яка, розглядаючи його як втілення краси, зазначала: «Краса – то є гармонія, від естетичних вражень ця гармонія, упорядкованість переходить у серце дитини, утворює звички, виявляється в красі поведження, в граційності усіх

<sup>1</sup> *Пінчук Т.Д.* Питання боротьби за українську національну культуру в педагогічній діяльності *Х.Д. Алчевської* // *Рідна школа*. – 1994. – № 2. – С. 62.

<sup>2</sup> *Васянович Г.П.* Проблема естетичного виховання української молоді у педагогічній спадщині *Г. Ващенка* // *Васянович Г.П.* Збірка наукових праць. – Львів: Норма, 2006. – 448 с. С. 370-371.

<sup>3</sup> *Ващенко Г.* Виховний ідеал. Підручник для виховників, учителів і українських родин. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с. С. 187.



рухів, в гармонійності вчинків, утворює смак до всього гармонійного»<sup>1</sup>.

*І. Огієнко*, будучи переконаним, що зміст освіти має бути національним і спрямованим на естетичний розвиток, формування етичних цінностей та утвердження здорового способу життя молодого покоління українців, вважав важливими його складовими національну культуру, історію та традиції українського народу й пропонував вивчати їх на міжпредметній основі, поєднуючи опанування рідної мови й літератури з вивченням історії, а навчання образотворчого мистецтва – з літературою, історією, природознавством тощо<sup>2</sup>.

У часи територіальної роз'єднаності Українських земель мистецтво як складова національної культури і засіб формування національної свідомості піддавалося жорстоким репресіям з боку іноземних поневолювачів. Показовим у цьому плані є випадок, коли вчитель Іспанської школи на Буковині *М. Марфієвич* був заарештований і підданий тортурам тільки за те, що без дозволу провів Шевченківський вечір, присвячений 60-річчю від дня смерті поета<sup>3</sup>.

В українській педагогіці радянського періоду ідеї використання мистецтва у розвитку особистості знайшли своє практичне втілення в педагогічних системах *П. Блонського*, *В. Верховинця*, *М. Леонтовича*, *А. Макаренка*, *Я. Мамонтова*, *В. Сухомлинського*, *Я. Чепіги*, *Б. Яворського* та ін.

Спільною метою, що об'єднувала педагогічні концепції цих діячів освіти і культури, стало «виховання волі та творчих здібностей дитини»<sup>4</sup> засобами мистецтва, що у свій час було визначене в якості пріоритетного напрямку навчально-виховної роботи у «Проекті єдиної школи на Україні» (1919) в період культурно-національного відродження нашої держави у 1917-1920 рр. У програмному документі Народного комісаріату освіти „Драматизація в школі першого ступеня”<sup>5</sup> наголошується на необхідності розвитку самодіяльних шкільних театрів та використання сценічних методів

<sup>1</sup> *Русова С.* Дошкільне виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори / Упор. О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1996. – 304 с. С. 34-44.

<sup>2</sup> *Огієнко І.І.* Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів. – К.: АТ «Обереги», 1994. – 72 с. С. 23-25.

<sup>3</sup> *Філіпчук Г.* Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 82.

<sup>4</sup> *Проект єдиної школи на Україні.* Книга 1. – Кам'янець-Подільський, 1919. – С. 17.

<sup>5</sup> *Программы и методические записки Единой Трудовой Школы.* – М.-Л., 1928. – С. 195-208.

навчання учнів (інсценізації оповідань, казок, байок і віршів, сценок із народного життя тощо) у дидактичному процесі закладів освіти<sup>1</sup>.

Прагнучи побудувати “школу праці, свободи й радості”, основою якої є вільний розвій творчих сил та індивідуальних рис і властивостей вихованців, педагоги вбачали одну з найголовніших умов її створення у забезпеченні єдності естетичного виховання з творчим розвитком особистості.

Так, згідно із проектом двоступеневої школи, розробленим *Я. Чепігою*, до змісту навчальної програми школи першого ступеня обов’язково повинні були входити ліплення, поезія, казки, пісні, ігри та забави дітей, що мали відбуватися “у невимушеній обстановці”. На другому ступені пропонувалося залучати учнів із метою розвитку їхньої творчої індивідуальності до самостійного вивчення літературних джерел і власних літературно-творчих спроб<sup>2</sup>. Це мало сприяти формуванню в них тріади потенцій: пізнавальних (розум), ціннісно-орієнтаційних (почуття) та творчих (діяльність і воля)<sup>3</sup>.

Виступаючи за «Школу майбутнього» як «яскраво-гуманітарну школу людськості, що виховує людину, здатну творити власне життя»<sup>4</sup>, *П.Блонський* неодмінним елементом змісту навчання в ній вважав мистецтво, призначення якого вбачав у „збудженні істинно людського, специфічно людського розвитку вихованця”<sup>5</sup>. У цьому розвитку вчений надавав особливого значення «естетичній творчості» учнів, під якою розумів їхні уміння сприймати й оцінювати твори мистецтва, займатися виконавською діяльністю<sup>6</sup>.

Залученню вихованців до естетичної творчості має, за *П. Блонським*, передувати їх емоційне настроювання. І тільки після того, як в них виробиться звичка до естетично-творчої діяльності, можна, на переконання вченого, навчати їх техніці естетичної творчості. З цією метою він радив використовувати синтез мистецтв, який сприяє розвитку в учнів різних відчуттів і збагачує їхні естетичні враження та емоції<sup>7</sup>.

Могутнє джерело творчого розвитку особистості вбачав в естетичній творчості також *Б. Яворський*, який наголошував, що

<sup>1</sup> *Дубина Л.Г.* Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К. ІПППО АПН України. – 270 с. С. 22.

<sup>2</sup> *Сисоева С.О.* Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 57-59.

<sup>3</sup> Там само. – С. 59.

<sup>4</sup> *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 67.

<sup>5</sup> *Блонський П.П.* Педагогіка прогресса и человечности // Вестник воспитания. – 1914. - № 9. – С.16.

<sup>6</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 242.

<sup>7</sup> Там само. – С. 242-243.

цінність останньої полягає в оволодінні учнями мовою мистецтва, розвитку їхніх творчих здібностей та здатності до імпровізації, формуванні самостійності їхнього мислення<sup>1</sup>.

Естетичну творчість вчений-педагог розглядав у єдності чотирьох її основних видів: музичної, рухової, художньо-ілюстративної та вербально-перцептивної<sup>2</sup>.

У якості провідного напрямку виховання творчих здібностей учнів Б. Яворський обрав проникнення до творчої лабораторії композитора, до процесу виникнення й формування художнього образу<sup>3</sup>. В основу цього покладалося викликання в учнів найрізноманітніших асоціацій, як музичних, так і не музичних. Найважливішим моментом у цьому процесі Б. Яворський вважав поєднання емоційного і свідомого (це зближує його з Л. Виготським, який висунув теорію «спільного емоційного знаку»<sup>4</sup>).

Процес «введення вихованців до творчості» Б. Яворський поділяв на такі етапи:

1) накопичення естетичних вражень та емоцій під впливом різних видів мистецтва;

2) спонтанне виявлення творчого начала у зорових, сенсорно-моторних та вербальних спрямуваннях з наступним усвідомленням цих реакцій;

3) поглиблення асоціацій і створення на їх основі колективних (в одиничних випадках – індивідуальних) імпровізацій:

- рухових – диригування, пластичне інтонування, в якому за допомогою рухів передаються компоненти музичної мови;

- музичних – індивідуальна й колективна вокальна інтерпретація музики, інструментування творів для дитячого оркестру, музикування;

- літературні – виявлення зв'язку музичного образу із літературним чи поетичним, добір художніх творів до музики, власна розповідь про музичний твір;

- образотворчі – вільний спонтанний малюнок музики або свого настрою, створеного нею; графічне зображення музичної теми,

<sup>1</sup> Завальнюк А. Микола Леонтович: Дослідження, документи, листи. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с. С. 90.

<sup>2</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 245.

<sup>3</sup> Морозова С.Н. Основные направления и приёмы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников // Из истории музыкального воспитания / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. С. 114.

<sup>4</sup> Там само. – С. 115-116.

архітектоніки твору, його форми; підбір зображально-живописного матеріалу до образної структури твору; оформлення музичних спектаклів, створення костюмів і декорацій тощо;

4) вільні прояви дитячої фантазії у перших спробах побудови власних композицій, в яких відбиваються художні враження вихованців (літературні, музичні, образотворчі, пластичні тощо);

5) творче самовираження у вокально-хоровому виконавстві та власній музичній творчості: написання мелодій, одно-, дво-, триголосних пісень, п'єс, варіацій тощо<sup>1</sup>.

За тематикою творчі завдання, пропонувані Б. Яворським дослідниця С. Морозова поділяє на чотири групи: 1) пов'язані з музичними жанрами; 2) викликані емоційними настроями; 3) завдання на певний сюжет; 4) програмні завдання<sup>2</sup>. Для кожного з означених завдань характерною була сюжетність, пов'язана з літературними й зоровими асоціаціями, наприклад: «дощик», «танок звірів», «танок дикунів», «у селі» та ін.

У ході індивідуального та колективного виконання таких завдань учні оволодівали прийомами співставлення, дисоціації, конструювання та іншими логічними операціями, без яких неможливий творчий процес; навчалися здійснювати оптимальний добір засобів та способів художньо-творчої діяльності<sup>3</sup>, найбільш відповідних їхній власній творчій індивідуальності, зокрема, їхнім художнім і творчим здібностям, особливостям творчої волі, уяви, фантазії тощо.

Учень Б. Яворського – *М. Леонтович* – також приділяв у своїй педагогічній роботі значну увагу творчій мистецькій діяльності вихованців, вбачаючи у ній джерело розвитку їхніх музично-творчих здібностей, здатності до самостійної музичної творчості та зацікавленого опанування музичним мистецтвом.

Активно залучаючи учнів до самостійного виконання творчих завдань, що охоплювали: створення, запис нотами та спів власних мелодій на заданий інтервал або до запропонованого тексту; вправи на транспонування та обробку народних мелодій, додавання до них

<sup>1</sup> *Джура О.* Вивчення та практичне застосування творчої спадщини Болеслава Яворського як нагальне завдання української музичної педагогіки // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2000. – Вип. 12.

<sup>2</sup> *Морозова С.Н.* Основные направления и приёмы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников // Из истории музыкального воспитания / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. С. 117.

<sup>3</sup> *Морозова С.Н.* Основные направления и приёмы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников // Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – С. 122-139.

ритмічного супроводу; хоровий антифонний спів; інсценовані, музичні й хореографічні ігри<sup>1</sup>, М. Леонтович прагнув надати вихованцям можливість вільно виявити свою фантазію, яка, на його думку, є спонукою для розвитку усього комплексу їхньої музичності<sup>2</sup>.

Проблемі творчого розвитку особистості засобами мистецтва присвятив свою науково-педагогічну діяльність *В. Верховинець*, який переконував, що людина не завжди знає свій таланти, а тому так важливо залучати її до художньої творчості з метою виявлення та збудження «сплячих» у ній творчих сил<sup>3</sup>.

У працях «Українське весілля» (1912), «Теорія українського народного танцю» (1919) та «Весняночка» (1925) педагог-мистець виклав теоретичні й методичні засади розвитку творчого потенціалу дітей та молоді у процесі вивчення з ними різновидів народного мистецтва.

Наприклад, обґрунтовуючи виховний і розвивальний вплив інтегрованих дитячих мистецьких ігор та драматизації, В. Верховинець пояснює його тим, що різноманітність художньо-ігрової діяльності, варіативність особистісного прояву (за правилами, учасники самі обирають ролі в грі) надає можливість вільного творчого розвитку кожній дитині, забезпечує «всебічне виховання її молоденького тіла, розуму та індивідуальних здібностей»<sup>4</sup>. Головними функціями театралізованих ігор педагог-мистець називав оздоровчу (фізичне загартування в'учасників); мотиваційну (стимулювання їхньої ініціативи, фантазії, образної уяви, творчості); розвивальну (гармонійний розвиток інтелектуальних, емоційних та вольових якостей особистості); естетичну (отримання естетичних почуттів, радості, естетичного сприймання); виховну (виховання моральних якостей, самостійності, рішучості, ствердження товариських взаємин у колективі, реалізація потреби у співробітництві); формувальну (формування вмінь самоконтролю й саморегуляції, доброзичливості, працьовитості, охайності тощо);

<sup>1</sup> Завальнюк А. Микола Леонтович: Дослідження, документи, листи. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с. С. 90-92.

<sup>2</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 248.

<sup>3</sup> Хлебнікова Л.О. Педагогічні погляди Василя Верховинця // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: Зб. наук. праць. – Полтава: Видання ПДП ім. В.Г. Короленка, 1999. – 310 с. С. 31.

<sup>4</sup> *Верховинець В.М.* Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. віку. – 5-те вид. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с. С. 10.

психологічної корекції (здійснення психотерапевтичного впливу на вихованців шляхом позитивних емоцій)<sup>1</sup>.

У розвиткові особистісних якостей вихованців та сприянні їм у становленні творчої індивідуальності засобами мистецтва вбачав головне завдання школи харківський педагог і мистецтвознавець *Я. Мамонтов*.

Згідно із запропонованим ним художньо-дидактичним методом викладання мистецтва, впровадження його різновидів до змісту навчання учнів мистецьких дисциплін має підпорядковуватися не меті передачі й засвоєння якомога більшої кількості мистецьких знань, а викликанню у вихованців (й самого педагога) естетичних переживань та емоційного піднесення. Тільки за цих умов мистецтво зможе стати дієвим засобом формування особистості та індивідуальності<sup>2</sup>.

Наголошуючи на тому, що завдання підвищення ефективності особистісного розвитку вихованців вимагають від педагогів пошуку спеціальних методів, *А. Макаренко* у роботі „*Мета виховання*” зазначав, що педагогічна наука повинна створити такий метод, який „надасть можливість кожній окремій особистості розвивати свої особливості, зберігати свою індивідуальність”<sup>3</sup>.

Із цією метою він активно застосовував мистецтво театру, який сприяв утвердженню мажору в колективі, дозволяв вихованцям та педагогам у спільній творчій діяльності утверджувати стосунки співробітництва й співтворчості, виховував у колоністів гуманістичні якості.

Один з педагогів комуни імені Держинського *М. Фере* у спогадах про *А. Макаренка* зазначав, що театр для нього був не менш важливим, ніж шкільне і виробниче навчання. У діяльності театру *А. Макаренко* вбачав „педагогічну необхідність, засіб культурного виховання, емоційного впливу”<sup>4</sup>. Оживляючи творчу атмосферу життя колективу, він був важливим засобом реалізації системи перспективних ліній, втіленням принципу „завтрашньої радості”. Кожен із вихованців знаходив у ньому роботу, відповідну до його здібностей: суфлер, актор, бутафор, відповідальний за обігрів приміщення, художник-декоратор, костюмер, рисувальник афіш

<sup>1</sup> *Верховинець В.М.* Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. віку. – 5-те вид. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с. С. 23.

<sup>2</sup> *Мамонтов Я.* Сучасні проблеми педагогічної творчості. Педагог як митець. – Х., 1922. – Ч.1. – С. 80.

<sup>3</sup> *Макаренко А.С.* Избр. произведения: В 3-х т. / Редкол. Н.Д. Ярмаченко и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К.: Рад. школа, 1985. – Т. 3. – 592 с. С. 283-291.

<sup>4</sup> *Фере Н.* Мой учитель. Воспоминания об А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1953. – С. 29-32.

тощо. І в такій спільній радісній мистецькій діяльності виправлялися негативні якості вихованців, згуртовувався міцний і творчий колектив одностайців, у якому загальний поступальний рух був запорукою індивідуального творчого розвитку кожного його члена.

Мистецтво як «час і простір, в якому живе краса людського духу», стало, за влучним висловом М. Лещенко, могутнім енергетичним джерелом творення естетичного поля педагогіки В. Сухомлинського<sup>1</sup>.

Складне і тонке завдання виховання особистості засобами мистецтва видатний педагог-гуманіст вбачав у тому, щоби його цінності стали духовною потребою людини, щоби воно глибоко увійшло до її внутрішнього світу, пробуджуючи в ній творчі сили й прагнення до краси<sup>2</sup>.

Серед арсеналу художньо-педагогічних засобів, які В. Сухомлинський майстерно використовував у навчанні та вихованні учнів Павлівської Школи радості, були: *слухання музики*, яку педагог називав «книгою для читання з мови почуттів»<sup>3</sup>; *вслухання в музику природи* (пісню жайвора, музику квітучого саду, музику весняних променів, музику осіннього дощу тощо)<sup>4</sup> та *малювання її* під час уроків на природі<sup>5</sup>; *милування музикою рідного слова* (виявлення гармонії між поетичною та музичною інтонаціями, придумування власних казок у Кімнаті казки, інсценування літературних творів, участь у виставах дитячого та лялькового учнівських театрів, художнє читання, постановка мізансцен при читанні п'єс на уроках літератури та ін.)<sup>6</sup>.

Вбачаючи в кожному вихованцеві художника, педагог-гуманіст прагнув розкрити його таланти у невимушеній і радісній атмосфері творчості: «Творчість дітей, – зазначав В. Сухомлинський, – це глибоко своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження й самоствердження, в якому яскраво розкривається індивідуальна

<sup>1</sup> Лещенко М.П. Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 18-19.

<sup>2</sup> Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 281-582. С. 544.

<sup>3</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 5-279. С. 63.

<sup>4</sup> Там само. – С. 23-39; 52-61.

<sup>5</sup> Там само. – С. 43-45.

<sup>6</sup> Там само. – С. 153-160; 175-188.

самобутність кожної дитини. Цю самобутність неможливо охопити певними правилами, єдиними й обов'язковими для усіх»<sup>1</sup>.

Ці ідеї видатного педагога-гуманіста знайшли творчий розвиток у *концепції створення потужного пізнавально-активного поля естетичного потенціалу навчально-виховної діяльності*, розробленій доктором педагогічних наук, професором *М. Лещенко* і покладеній нею в основу організації педагогічного процесу її авторської школи «Чарівний світ» (Полтава, 1991)<sup>2</sup>.

Запропоновані вченою-педагогом креативні педагогічні технології ґрунтуються на мистецтві як на методології, що охоплює увесь державний компонент змісту освіти в початковій школі: навчальні предмети викладаються учням за допомогою казки, поезії, драматичного, музичного, образотворчого й хореографічного мистецтв. Крім цих дисциплін, у школі проводяться заняття з мистецтва мислення, мистецтва самопізнання й мистецтва спілкування. Педагогами активно застосовуються у навчально-виховному процесі такі нетрадиційні методи навчання та мистецькі прийоми, як ритмічна драматизація, вербальна інтерпретація, малювання пісні, імпровізація, інсценування, пантоміма, поєднання музичного й поетичного мистецтва з ігровою діяльністю тощо.

Наприклад, опрацьовуючи з учнями пісню, педагог пропонує їм зобразити за допомогою кольорів, рухів, звуків чи слів її героїв, „двох сестер у цій пісні – Музику та Поезію”:

- намалювати їх (зліпити, сконструювати тощо);
- показати у русі (танок, пантомімічні дії);
- зіграти на музичному інструменті;
- заспівати або скласти вірш про них;
- розповісти про них словами;
- придумати продовження пісенної історії тощо<sup>3</sup>.

Таким чином, у «Чарівному світі» дитина «має щасливу можливість навчатися у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, у казці та грі, в особистій мистецькій творчості, в красі, що надихає її серце» і розвиває її неповторну творчу індивідуальність<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 5-279. С. 44.

<sup>2</sup> Лещенко М.П. Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 19.

<sup>3</sup> Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с. С. 85-86.

<sup>4</sup> Там само. – Ч. II. – 240.



Унікальний досвід творчого розвитку особистості засобами мистецтва накопичений також у Київській дитячій Академії мистецтв (КДАМ) – поліфункціональному професійному мистецькому навчальному закладі, що охоплює усі рівні загальної середньої освіти (гуманітарна школа, школа мистецтв) та фахової мистецької підготовки: від дошкільної (спецкурс із розвитку дітей 4-річного віку; випробування творчих здібностей 5-річних дітей) – до вищої школи III рівня акредитації (Вищий мистецький коледж)<sup>1</sup>.

Провідними принципами діяльності цього навчального закладу є: безперервність мистецької освіти, гнучкість у виборі тактики індивідуального творчого розвитку вихованців, відповідно до їхніх художніх і творчих здібностей, рання професіоналізація, можливість коригування фахової орієнтації, поєднання різних мистецьких спеціальностей в одному навчальному закладі, інтеграція мистецьких знань, естетизація навчального простору, романтизація педагогічного процесу тощо<sup>2</sup>.

Враховуючи зростання інтеграційних тенденцій в сучасній освіті й прагнучи різнобічно розвинути творчі потенції вихованців, педагоги КДАМ організують через систему міжфакультетських зв'язків численні творчі проекти, в яких беруть участь студенти факультетів музичного, образотворчого, хореографічного, театрального та естрадного мистецтва. У ході їх реалізації вихованці не лише залучаються до опанування суміжних видів мистецтва, а й професіоналізуються, адаптуючись до умов творчої співпраці із фахівцями інших мистецьких спеціальностей і знаходячи у цій спільній мистецькій діяльності простір для самореалізації власної творчої індивідуальності.

Така пронизаність усього життя Академії мистецтвом у різних його проявах сприяє поступовому перетворенню його на «природний спосіб самовираження, частину особистості» кожного вихованця, дозволяє різнобічно розвинути його природні обдарування, створити максимально сприятливий клімат для його самодетермінації на шляху неперервного особистісного, професійного і творчого зростання<sup>3</sup>.

Невичерпність можливостей мистецтва у формуванні особистості та розвитку її індивідуальності усвідомлюють сьогодні не

---

<sup>1</sup> *Чембержі М.І.* Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 173-192.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 176.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 192.

лише викладачі закладів професійної мистецької освіти, а й усі творчі педагоги України, які, працюючи у навчальних закладах різних типів та рівнів акредитації, вводять мистецький компонент до змісту викладання різних навчальних дисциплін:

- у середній загальноосвітній школі (різновиди мистецтв на уроках літератури – Ю. Львова<sup>1</sup>, М. Колокольцев<sup>2</sup>; казка й дитяча книжка при вивченні іноземної мови – Ю. Стиркіна<sup>3</sup>, О. Рудич<sup>4</sup>; художнє конструювання на заняттях із фізики – К. Макаренко<sup>5</sup> та ін.);

- у спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладах із поглибленим вивченням мистецтва (поглиблене вивчення народного мистецтва та здійснення допрофесійної підготовки з народного гончарського промислу в спеціалізованій художній школі-інтернаті I-III ступенів «Колегіум мистецтв у Опішному» (Полтавська обл.)<sup>6</sup>; поглиблене вивчення образотворчого мистецтва та здійснення допрофесійної підготовки з народних промислів у Малобілозерській обласній спеціалізованій гімназії інтернатного типу «Дивосвіт» (Запорізька обл.); поглиблене вивчення образотворчого мистецтва й комп'ютерної графіки та здійснення професійного навчання з професій «оператор комп'ютерного набору», «кухар», «водій категорії В,С» у Дніпрорудненській багатопрофільній загальноосвітній школі-комплексі № 2 (Запорізька обл.)<sup>7</sup>; поглиблене вивчення предметів художньо-естетичного циклу в середній загальноосвітній школі № 219 Оболонського р-ну м. Києва<sup>8</sup> та ін.);

<sup>1</sup> *Львова Ю.Л.* Развивать дар творчества. – К.: Рад. школа, 1987. – 136 с.; *Львова Ю.Л.* Педагогические этюды. – М.: Просвещение, 1990. – 63 с.

<sup>2</sup> *Колокольцев Е.Н.* Искусство на уроках литературы. – К.: Рад. школа, 1991. – 208 с.

<sup>3</sup> *Стиркіна Ю.* Використання казки на заняттях з англійської мови // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 129-135.

<sup>4</sup> *Рудич О.* Педагогічні технології використання дитячої сучасної англійської літератури у процесі навчання молодших школярів. – К., 2003. – 62 с.

<sup>5</sup> *Макаренко К.С.* Естетика світосприймання на уроках фізики // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 204-206

<sup>6</sup> *Педченко С.* Особливості організації навчально-виховної роботи в колегіумі мистецтв // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А. Зязюн, Р.Т. Шмагало, В.О. Радкевич та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2003. – Вип. II. – 313 с. С. 281-286.; *Шейко О.* Симпозіум в Опішні // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1 (19). – С. 60-61.; *Педченко С., Соломаха С.* Сьогоднішня колегіуму мистецтв в Опішному // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2 (28). – С. 61-62.

<sup>7</sup> *Школа соціального розвитку в умовах малих міст України (з досвіду роботи Дніпрорудненської БЗОШК № 2).* – Відділ освіти Всилівської районної адміністрації Запорізької обл., 2002. – 22 с.

<sup>8</sup> *Кутова О.* Організаційно-методичне спрямування естетичного виховання школярів // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріали науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 112 с. С. 82-85.; *Турченко Т.Д.* Вплив естетичного виховання на розвиток особистості школяра // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези міжнар. наук. конф. – Київ-Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – 400 с. С. 352-353.

- у недержавних середніх загальноосвітніх навчальних закладах (уроки літературної дитячої творчості та поглиблене вивчення мистецьких дисциплін у школі «Паросток» – Полтава<sup>1</sup>; релігійне виховання і творчий розвиток учнів засобами інтеграції мистецтв у школі «Лелека» – Вінниця<sup>2</sup> та ін.);

- у вищих технічних навчальних закладах – зокрема, за архітектурними, дизайнерськими спеціальностями, а також такими, зміст яких не вимагає обов'язкового впровадження мистецького компонента, але, збагачуючись ним завдяки творчому підходу викладача, стає більш цікавим і зрозумілим для студентів, спонукає їх до самостійної творчої діяльності щодо опанування навчального матеріалу. Так, доктор технічних наук, академік АНВШ України, професор кафедри теплотехніки Харківського державного політехнічного університету Е. Братута розробив у межах реалізації державної програми гуманізації інженерної освіти та впровадив у процес вивчення курсу термодинаміки своє науково-популярне видання «Поезія термодинаміки», рекомендоване в якості навчально-методичного забезпечення викладання цієї дисципліни Міністерством освіти і науки України<sup>3</sup>.

Водночас, у професійних навчальних закладах нашої держави впровадження елементів мистецтва й художньої творчості до процесу вивчення спеціальних та загальноосвітніх навчальних дисциплін відбувається сьогодні, як і на попередніх етапах розвитку професійної освіти, в основному з метою професіоналізації майбутніх фахівців, а їх творчий та художньо-естетичний розвиток відбувається переважно у межах позанавчальної виховної діяльності.

Так, у професійно-художніх та художньо-професійних навчальних закладах, окрім предмету «Українська література», що входить до загальноосвітнього компонента змісту підготовки, вивчаються професійно орієнтовані (відповідно до фаху) мистецькі дисципліни – образотворче та декоративно-ужиткове мистецтва.

Зокрема, у Чернівецькому вищому професійно-художньому училищі № 5, де здійснюється підготовка молодших спеціалістів за спеціальностями “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво”, “Художня обробка деревини” й “Художня кераміка”,

<sup>1</sup> *Паросток*: Дитячий літературний альманах – Полтава: Дивосвіт, 2001. – 68 с.; *Ми всі із “Academia”*: Дитячий літературний альманах – Полтава: АСМІ, 2002. – 60 с.; *Ми всі з “Academia”*: Дитячий літературний альманах. – Полтава: АСМІ, 2003. – 46 с.

<sup>2</sup> *Православна культура поділля*: Зб. матеріалів на допомогу вчителю. – Кн. 1. – Ч. I. – Вид. 2-ге. – Вінниця: ТОВ «ІТІ», 2005. – 218 с.

<sup>3</sup> *Братута Э.Г.* Поезия термодинамики: Науч.-поп. изд-е. – Х.: ХДПУ, 2000. – 244 с.

вивчаються такі спеціальні дисципліни, як: *Історія образотворчого мистецтва; Історія релігії та іконографії; Історія орнаментів і народних художніх промислів; Креслення і перспектива; Комп'ютерна графіка; Основи архітектури; Технічна естетика і ергономіка (27 год.); Пластична анатомія (66 год.); Шрифти (70 год.); Технологія та матеріали (104 год.); Рисунок (495 год.); Технічний рисунок (47 год.); Живопис (402 год.); Ліплення (130; 142 год.); Макетування (42 год.); Композиція і кольорознавство (209 год.); Основи кольорознавства, колористика (170 год.); Основи композиції (професія: столяр – 36 год.); Професійно-практична підготовка (2048 год.)\*.*

Крім того, програмою передбачено проведення:

- *плерної практики*, в ході якої студенти виконують роботи з пейзажними плерними мотивами, роботи в техніці малярства з пейзажами й використанням архітектурних мотивів, а також знайомляться із центрами художніх промислів України;

- *технологічної практики*, під час якої майбутні майстри включаються до технологічно-виробничих процесів з кожної спеціальності і ознайомлюються з усім спектром художньо-виробничого циклу.

Якщо говорити про роль і місце мистецтва у змісті професійної підготовки фахівців немистецьких спеціальностей, то слід відзначити значні кількісні та якісні відмінності у мистецькому компоненті змісту цієї підготовки для фахівців різних професій, що коливаються від достатньо вагомого значення мистецтва (для швейної промисловості, перукарської та поліграфічної справи, сфери харчування і торгівлі, готельного і туристичного бізнесу, будівництва, квітникарства), до майже невідчутної його ролі (для кваліфікованих робітників з інструментом; робітників, працюючих на конвеєрі; робітників, зайнятих у сільському та лісовому господарствах, риборозведенні, морському й річковому пароплавстві, на транспорті тощо).

Так, у професійних закладах освіти сфери харчування, торгівлі та швейного виробництва викладаються такі мистецькі дисципліни, як “Українська література” (загальноосвітній компонент змісту), а також професійно орієнтовані образотворчі дисципліни: “Малювання та ліплення” (88 год.) за професією “Кондитер”<sup>1</sup>; “Рисунок”, “Основи

<sup>1</sup> Шембель А.Ф. Рисование и лепка для кондитеров. – 5-е изд., стер. – М.: Высш. шк.; Академия, 2000. – 111 с.

креслення та спецмалювання”, а також елементи образотворчого мистецтва у змісті курсів “Конструювання одягу”, “Проектування швейних виробів”, “Композиція одягу”, “Історія моди і костюму” – для майбутніх кравців та закрійників. Крім того, у професійних навчальних закладах існують мистецькі предмети за вибором, наприклад у ВПУ № 1 м. Києва читається курс “Дизайн виробництва” (45 год.) для професій “Кондитер”, “Кухар”. Водночас, як свідчить аналіз навчальних планів та програм, проблеми творчого розвитку особистості та індивідуальності майбутнього кваліфікованого робітника й молодшого спеціаліста засобами мистецтва все ще залишаються «поза фокусом» професійно-педагогічної діяльності педагога ПТНЗ, розглядаючись лише у площині позанавчальної діяльності та дозвілля учнівської молоді<sup>1</sup>.

Втім, у педагогічній практиці окремих викладачів професійних закладів освіти ці проблеми блискуче розв’язуються і на теоретичному, й на методичному і на практичному рівнях.

Зокрема, Л. Костюхіною розроблено та експериментально підтверджено ефективність технології емоційного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів ПТУ засобами комітатної музики<sup>2</sup>.

Викладачем фізики ВПУ № 1 м. Одеси, кандидатом педагогічних наук, професором *М. Палтишевим* створено *концепцію педагогічної гармонії*, оригінальність і новаторство якої полягає у створенні такої педагогічної системи, що забезпечує «приведення у гармонійну відповідність організації освіти з її цільовими установками; співрозмірення змісту, форм, методів і засобів навчання, перетворення їх на *виразні засоби педагогічного процесу* й спрямування їх на досягнення задоволення учнями від відчуття гармонії в процесі навчання та від пізнання оточуючого світу природи і людей»<sup>3</sup>.

Переконалий у важливості внесення викладачем у процес викладання свого предмету його філософії, педагог-новатор радить обирати в якості форми подання навчальної інформації поезію, слайди живописних картин, фоном для яких може слугувати класична

<sup>1</sup> У якості прикладу можна навести: *Сушевський Б.С.* Організація навчально-виховного процесу в професійно-технічному училищі № 16 м. Івано-Франківська: Методичні доробки, роздуми над проблемами. – Івано-Франківськ: СІМІК, 2001. – 98 с.

<sup>2</sup> *Костюхіна Л.В.* Емоциональное стимулирование учебно-познавательной деятельности учащегося ПТУ средствами сопутствующей музыки: Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.01. – Одесса, 1989. – 215 с.

<sup>3</sup> *Палтышев Н.Н.* Педагогическая гармония. – К.: «Магистр-S», 1996. – 104 с. С. 37.

музика<sup>1</sup>. Це сприятиме, на його думку, не лише створенню сприятливого психологічного клімату в роботі викладача з учнями, а й встановленню гармонії в їхніх стосунках, яка народжує гармонію в душі вихованця і спрямовує його на досягнення гармонії його знань та вмінь творчо застосовувати їх у майбутній професійній діяльності, утвердження гармонії життєтворчості на гуманістичних засадах<sup>2</sup>.

Отже, підсумувавши викладене вище, можемо зробити висновок, що використання мистецтва у розвитку особистості та індивідуальності, попри всю очевидність педагогічної доцільності цієї діяльності, підтверджену накопиченим позитивним історичним досвідом її здійснення, не набув в сучасній українській педагогіці широкого розповсюдження й цілком залежить від особистості, професійної спрямованості, творчої індивідуальності та мистецької компетентності викладача.

Якщо педагог креативний, володіє художньо-творчими вміннями, а крім того, зацікавлений у розширенні творчих меж та підвищенні ефективності своєї професійно-педагогічної діяльності; якщо він не байдужий до вихованців та впливу предмету, який викладає, на їхнє професійне й життєве становлення, то він знаходить у мистецтві неоціненний засіб культуротворчої й людинотворчої освіти. Якщо ж викладач не креативний, не мав змоги долучитися до мистецької діяльності у вищому закладі освіти, не оволодів «азами» педагогіки мистецтва, то, швидше за все, він відмовиться від його застосування. Маючи ж певні художні й творчі здібності, а також бажання здійснювати творчий підхід до навчання і виховання учнів засобами мистецтва, педагог буде рухатися вперед шляхом спроб та помилок, покладаючись на власну інтуїцію та допомогу учнів і колег.

У зв'язку із цим виникає необхідність проаналізувати історичний та сучасний досвід використання мистецтва у формуванні особистості й творчої індивідуальності самого педагога, адже лише за умов дієвості такого впливу, позитивного й зацікавленого його сприйняття студентами та оволодіння ними способами й прийомами його самостійного здійснення вони матимуть бажання і змогу ефективно застосовувати мистецтво в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

---

<sup>1</sup> Палтышев Н.Н. Педагогическая гармония. – К.: «Магистр-S», 1996. – 104 с. С. 38.

<sup>2</sup> Там само. – С. 43-44.

### 1.3. Теорія і практика використання мистецтва у розвитку індивідуальності педагога

Оскільки педагогічна освіта упродовж тривалого історичного періоду не була виокремлена у самостійну галузь, то навчання майбутніх дидакалів в освітніх системах давніх часів здійснювалося на загальних підставах у різних навчальних закладах, після закінчення яких найбільш здібні та успішні учні й студенти залучалися до викладання у них.

Відбір викладачів здійснювався відповідно до критеріїв, які характеризували їхню компетентність у певній галузі науки. Творчі якості та індивідуальність претендента не розглядалися при цьому як самостійні показники його професійної придатності.

Хоча, наприклад, у системі педагогічної освіти вищої риторської школи Греції і Риму, від педагогів вимагалось, окрім ораторської та поетичної майстерності, володіння акторськими і режисерськими навичками, а фаховою ознакою для вчителів було знання давньої та сучасної драматургії. Про це свідчать імена великих драматургів – Есхіла, Софокла, Евріпіда, які часто зустрічаються у педагогічних трактатах того часу.

У середньовічній системі освіти, в якій педагогічні функції покладалися переважно на духовні інституції, головними вимогами до педагогів із числа церковнослужителів були: відданість вірі, глибокі релігійні переконання й знання, володіння елементарною грамотою та обізнаність у царині духовного мистецтва. Прояв індивідуальних творчих якостей вчителів із духівництва дозволявся лише за умови слугування їх зміцненню віри своїх вихованців та утвердженню в їхній свідомості догматів віровчення. За таких умов, церковнослужителі, які викладали у кафедральних та монастирських школах, як свідчать історико-педагогічні джерела, хоча й не відзначалися високим рівнем наукових знань, але мали “різноманітні художні смаки та навички: вже не кажучи про спів, ... вони знали різні вірші, вміли малювати і т.ін. Поряд із ними вихованці також складали вірші, виспівували пісні, колядки”<sup>1</sup>, що безумовно сприяло їхньому художньому й творчому розвитку.

Система підготовки вчителів у середньовічних університетах також підпорядковувалася завданням не творчого розвитку їхньої

---

<sup>1</sup> Цит. за: Шамасва К.І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с. С. 13.

особистості та індивідуальності, а оволодінню ними майстерністю *навчатися Смислу й навчати Смислу*<sup>1</sup>.

Відповідно до цієї мети, перший етап педагогічної освіти охоплював період едукації студентів на артистичному факультеті, де вони засвоювали „сім вільних мистецтв” та здобували ступінь бакалавра. Після цього молоді вчителі проходили стажування в якості помічника магістра, що передбачало проведення ними диспутів, у ході яких вони виступали в ролі доповідача. Після складання іспитів на ступінь ліценціата бакалаври залучалися до читання лекцій на артистичному факультеті, у процесі чому отримували ступінь магістра мистецтв. Паралельно з обов'язковою дворічною викладацькою діяльністю молоді викладачі слухали курс одного зі "старших" факультетів, по закінченні якого отримували ступінь магістра права, медицини чи теології<sup>2</sup>, що дозволяло їм викладати ці курси на відповідних факультетах. Найважче для студентів було здобути богословський ступінь, оскільки це потребувало проходження трьох етапів бакалавріату, які надавали відповідно вчені ступені бакалавра Біблії, бакалавра сентенції та повного бакалавра. Але навіть після підтвердження кваліфікації за цими спеціальностями, викладання теології дозволялося вчителям лише по досягненні ними 34-річного віку і за умови не менш ніж восьмирічного навчання в університеті. Для того, щоб здобути найвище знання "доктора наук", необхідно було закінчити повний курс навчання в університеті (13-13 років)<sup>3</sup>.

В епоху Відродження, коли система освіти будувалася за принципом синтезу науки і мистецтва, компетентність педагога визначалася не лише його науковими знаннями, а й художніми вміннями. Зокрема, нездатним до виховання дітей вважався учитель, який не володіє основами ораторського, літературного, театрального та вокального мистецтв<sup>4</sup>.

Видатний культурний та освітній діяч доби Відродження *Ф. Рабле* вважав, що кожний педагог повинен бути готовим до навчання вихованців різним ремеслам та мистецтвам, до формування в учнів їх засобами почуття прекрасного. *Г. да Верона*, крім цього, до найважливіших компетенцій вчителя відносив його здатність

<sup>1</sup> Рабинович В. Исповедь книгогочтея, который учил букве, а укреплял дух. – М.: Книга, 1991. – 496 с.

<sup>2</sup> *Історія педагогіки*: Навч. посібник / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с. С. 34-36.

<sup>3</sup> Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. - М., 1962. - 216 с.

<sup>4</sup> Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С.90.



передавати вихованцям своє ставлення до мистецтва як до естетичної цінності й тому першочергового значення надавав розвиткові в педагогів майстерності проведення з учнями бесід та диспутів на мистецькі теми<sup>1</sup>.

В Україні доби Відродження центром педагогічної освіти і культури стала Києво-Могилянська академія, система діяльності якої охоплювала не лише на загальний, духовний і творчий розвиток вихованців, але й формування в них певних педагогічно-просвітницьких умінь, зокрема, використовувати в дидактичних і виховних цілях шкільний театр, власну музичну й поетичну творчість тощо.

З історичних джерел відомо, що частина незаможних спудеїв, влаштованих братством до парафіяльних шкіл за „стіл і квартиру”, навчали дітей прихожан нотної грамоти, гри на музичних інструментах, партесному співу тощо<sup>2</sup>.

Яскравий приклад мистецько-педагогічної й культурно-просвітницької діяльності залишив в історії української педагогіки випускник Києво-Могилянської академії філософ-гуманіст *Г. Сковорода*, система навчальної та виховної роботи якого ґрунтувалася на мистецько-педагогічному досвіді, отриманому ним у стінах цього славетного навчального закладу.

Пройшовши у Києво-Могилянській академії блискучу школу філософії, літератури й музики, мислитель обрав формою викладу своїх філософсько-педагогічних ідей літературні („Благородний Еродій”, „Сад божественних пісень” та ін.) й музично-поетичні („Всякому городу нрав і права”, „Стоїть гора високая”) твори та образи.

Під час роботи викладачем поезії у Переяславському колегіумі *Г. Сковорода* створив власний курс „Про поезію” та підручник „Рассужденіє о поэзии и руководство к искусству”<sup>3</sup>, в яких виклав свої дидактичні й виховні ідеї щодо використання мистецтва (поезії, музики, народної пісні, „живописної хитрості” та творчої мистецької діяльності<sup>1</sup>) у навчанні й вихованні учнів.

<sup>1</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С.86-87.

<sup>2</sup> *Рудницька О.П.* Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 17.

<sup>3</sup> *Історія педагогіки:* Навч. посібник / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с. С. 162.

<sup>1</sup> *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. С. 183.

Музично-виконавські вміння (досконале володіння сопілкою, флейтою, скрипкою, бандурою, гусями) та вокально-хорові навички, отримані майбутнім філософом-педагогом під час занять музикою і співом у Києво-Могилянської академії, дозволили йому на високому музично-педагогічному рівні розучувати зі своїми вихованцями народні пісні, свої власні чотириголосні канти, організовувати дитячі свята з хоровим співом і грою на сопілках, учити вихованців гри на музичних інструментах, перетворюючи заняття з ними на дієвий засіб вільного, творчого та гармонійного розвитку їхньої особистості.

На кінець XVIII століття у Західноукраїнських землях з'являються перші заклади педагогічної освіти – *препаранди*, в яких здійснювалася підготовка вчителів для народних шкіл<sup>2</sup>. Викладання мистецьких дисциплін у них відбувалося відповідно до двох основних тенденцій. По-перше, це забезпечення духовної основи навчання учнів музики, для чого вводилися співи та гра на органі. Метою цього було формування майбутніх вчителів як ревнителів католицької віри, які засобами музичного мистецтва зможуть здійснювати релігійне виховання школярів на засадах католицизму. По-друге – практична спрямованість викладання образотворчого мистецтва в єдності із вивченням геометрії та креслення, що надавало випускникам *препаранд* можливості викладати ці дисципліни на міжпредметній основі та ілюструвати теоретичні положення змісту навчального матеріалу власними малюнками на дошці й папері.

Педагогічна діяльність *препаранд* та інших національних закладів освіти, а також культурне й освітнє просвітництво видатних провідників духовності українського народу склали історичні передумови для створення в Україні у XIX столітті системи професійної педагогічної освіти.

Її становлення, згідно з результатами історико-педагогічного дослідження Н. Дем'яненко, охоплювало такі шість етапів<sup>3</sup>.

*Перший етап (1800-1859)* характеризувався утворенням класичних університетів, у яких викладалися педагогічні дисципліни, та відкриттям при них педагогічних інститутів закритого типу з трирічним терміном навчання для підготовки вчителів для гімназій та повітових училищ (1811)<sup>1</sup>. До педінститутів приймали виключно

<sup>2</sup> Холмич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія. – К.: “Магістр-S”, 1998. – 200 с. С. 11.

<sup>3</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 95.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 69.

чоловіків, в основному після закінчення університету. Увага на їхню придатність до педагогічної професії та наявність в них творчих здібностей, за результатами досліджень Н. Дем'яненко, не зверталася, оскільки розв'язати це питання на той час було на під силу педагогічній науці<sup>2</sup>.

Програми інститутів поряд із педагогічними дисциплінами містили етику та естетику (по 2 год. на тиждень), а також мистецькі предмети: красномовство, віршування, написання творів та оповідань, в тому числі й „рассуждений” педагогічного змісту<sup>3</sup>.

Нерідко, естетичне спрямування надавалося викладанню педагогічних дисциплін. Зокрема, таким був курс педагогіки, який читався професором А. Валицьким у Харківських вищих навчальних закладах у 1834 р. Серед найважливіших питань курс містив питання теорії виховання, що передбачали розгляд у єдності проблем духовного і фізичного зростання особистості. Розуміючи духовне виховання як розвиток пізнавальної активності учнів, їх пам'яті, фантазії та розумових здібностей, професор А. Валицький надавав особливого значення у цьому таким його складовим як естетичне і моральне виховання, плекання в учнів почуття прекрасного<sup>4</sup>.

Чимало майбутніх учителів одночасно із набуттям загальнопедагогічних та мистецьких знань пройшли школу сценічної майстерності в аматорських театральних колективах університетів та педагогічних інститутів, де вони оволоділи досвідом організації учнівського театру, який багато хто з випускників використовував у своїй подальшій діяльності<sup>5</sup>.

Після затвердження у 1858 р. Міністерством народної освіти положення про відкриття в кожному навчальному окрузі учительських семінарій для підготовки педагогів для повітових і сільських училищ<sup>1</sup> до розробки проекту цих навчальних закладів був залучений і К. Ушинський<sup>2</sup>.

Згідно із створений ним проектом семінарій, їх завдання полягало у вихованні такого вчителя для народної школи, який би не

<sup>2</sup> Там само. – С. 72.

<sup>3</sup> Там само. – С. 70.

<sup>4</sup> Там само. – С. 98.

<sup>5</sup> Соломаха С.О. Педагогічний потенціал театрального мистецтва // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 120-136. С. 125.

<sup>1</sup> Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. – М., 1979. – С. 74.

<sup>2</sup> Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; Под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Свядковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 177-203.

лише мав пізнання у галузі різних наук, але й вмів „добре писати, малювати, креслити, читати чітко й виразно, і, якщо це можливо, навіть співати. Лише тоді він буде в змозі повідомляти учням своїм відомості, необхідні чи корисні їм у житті”<sup>3</sup>.

Вступати до семінарії майбутні вчителі могли, за К. Ушинським, після проходження повного курсу підготовчої вчительської школи, де вони повинні були опанувати загальноосвітніх дисциплін, відпрацювати навички тонічного читання, каліграфії, церковного співу; привчитися до чіткого викладу своїх думок та знань в усній і писемній формі, в результаті чого в них мала виробитися чіткість, конкретність та визначеність мислення<sup>4</sup>.

У ході навчання в учительській семінарії, вихованці повинні були засвоїти основи викладання предметів у народних школах та оволодіти легкими „домашніми мистецтвами: столярництвом, плетінням корзин, ткацтвом та ін.”<sup>5</sup>. Заняття рукоділлям рекомендувалося поєднувати із читанням вихованцями по черзі художньої літератури, що б водночас і розважало їх і не відволікало від роботи.

Окрім того, учительські семінарії, за проектом К. Ушинського, мали надавати майбутнім педагогам початкову музичну та художню<sup>6</sup> освіту. При цьому навчання музики повинно було підпорядковуватися в основному меті підготовки майбутніх вчителів до вправлення своїх учнів у церковному співі й допомогти таким чином священнослужителю у проведенні служби.

Завдання художньої освіти видатний педагог вбачав у розвитку у вихованців умінь „педагогічної рисовки”. Надаючи останній виключно важливого значення у діяльності вчителя, він зазначав, що володіння нею дозволяє педагогу зробити вивчення своєї науки „наочним та захоплюючим для учнів”, а також сприяє встановленню міжпредметних зв’язків у викладанні образотворчих, математичних та природничих дисциплін<sup>1</sup>.

<sup>3</sup> Там само. – С. 320-337. С. 180.

<sup>4</sup> Ушинский К.Д. Учительская семинария // Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; Под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Сладковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 198-199.

<sup>5</sup> Там само. – С. 320-337. С. 193.

<sup>6</sup> Ушинский К.Д. Рисование и чистописание // Из отчёта о командировке за границу // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; Под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Сладковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 335-336.

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Рисование и чистописание // Из отчёта о командировке за границу // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; Под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Сладковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 336.

*Другий етап* розвитку педагогічної освіти в Україні (1860-1869), як зазначає Н. Дем'яненко, ознаменувався закриттям при університетах педагогічних інститутів і започаткуванням натомість окружних педагогічних курсів, метою яких була підготовка „гідних учителів і вихователів власне для середніх навчальних закладів як Міністерства народної освіти, так і для інших Міністерств і Управлінь”<sup>2</sup>.

*На третьому етапі (1870-1904 рр.)*, за результатами досліджень Н. Дем'яненко, утворилася мережа державних і недержавних закладів вищої педагогічної освіти для підготовки вчителів середньої школи, серед яких Феодосійський (1872) та Глухівський (1874) учительські інститути, Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька (1875)<sup>3</sup>. Серед мистецьких дисциплін, що вивчалися у вчительських інститутах, були креслення, малювання, співи (по 2 години у вільний час)<sup>4</sup>.

Оскільки жінкам вступ до інститутів заборонявся, то вони здобували педагогічну освіту на вищих жіночих курсах, започаткованих у 1878 р. спочатку в Києві, а згодом у Харкові, Одесі та інших містах України.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної освіти на Західноукраїнських землях зробило на початку 1870-х рр. Педагогічне товариство Галичини, яке регулярно проводило з'їзди освітян та організувало художньо-педагогічну освіту вчителів.

Зокрема, у 1886 р. при Львівській художньо-промисловій школі відбулися перші сорокаденні курси рисунку для вчителів народних шкіл за участю 22 осіб. Поряд із відділами фахового вишколу у школі також діяла Публічна зала рисунків і моделювання, котру 1892 р. відвідували 68 учнів.

Система художньо-педагогічної підготовки вчителів охоплювала рисунок вільноручний, геометричний, малювання елементів будівельної конструкції. Спочатку вивчався контурний орнаментальний рисунок, виконувалися вправи на стильове трактування рисунку форм листя. Згодом курсанти переходили до малювання зразків поліхромного та рельєфного орнаменту з

<sup>2</sup> Цит. за: Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 111.

<sup>3</sup> Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России. – Челябинск: Челябинский рабочий, 1975. – С. 11-39.; Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ // Сов. Педагогика. – 1991. - № 11. – С. 81-86.

<sup>4</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 80.

вправами на тональну поліхромію; виконання рисунку з натури, гіпсових моделей у різних графічних техніках.

Незручності у вивченні рисунку виникали внаслідок слабкої пристосованості навчальних програм до вимог того чи іншого ремісничого фаху, нестачі для усіх шкіл художньо-промислового профілю спеціальної та методичної літератури, наочно-ілюстративних матеріалів тощо.

Водночас, попри всі труднощі й перешкоди у впровадженні мистецтва до змісту професійної педагогічної освіти у 1870-1904 рр., його значення у формуванні практичних педагогічних умінь вчителя оцінювалося дуже високо.

У ході *четвертого етапу* становлення педагогічної освіти в Україні (1905-1916), за класифікацією Н. Дем'яненко, відновлюється діяльність Київських вищих жіночих курсів (1906), відкриваються Одеські (1906), Харківські (1907) та Катеринославські (1916) вищі жіночі курси, засновується Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907), утворюється ряд учительських інститутів, зокрема, у Києві (1909), Катеринославі (1910), Вінниці (1912), Миколаєві (1913), Полтаві (1914), Чернігові (1916).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу той факти, що при вступі до цих інститутів вперше в Україні були застосовані нові правила відбору абітурієнтів, згідно із якими їх перевіряли на наявність музичного слуху, голосу та інших музичних здібностей<sup>1</sup>, очевидно, ставлячи їх у пряму залежність із можливістю обіймати претендентом у майбутньому вчительську посаду. Подібні вимоги висувалися й при доборі викладацького складу цих закладів.

Згідно із проектом реорганізації учительських інститутів 1905 р., до обов'язкових мистецьких дисциплін, що вивчалися студентами усіх спеціалізацій, було віднесено малювання, а співам надано статус необов'язкового. Для підготовки вчителів ручної праці відкривалися різноманітні спеціальні курси<sup>1</sup>.

Посилення уваги до образотворчого мистецтва у змісті педагогічної підготовки зумовлене, на нашу думку, намаганням професорсько-викладацького складу педагогічних навчальних закладів слідувати методичним порадам К. Ушинського щодо необхідності озброєння майбутніх вчителів уміннями самостійно

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 139.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 146.

ілюструвати за допомогою малюнку на дошці ті теоретичні положення, що викладаються ними на заняттях. Віднесення ж музики до необов'язкових предметів спричинене, як ми вважаємо, послабленням впливу церкви на освіту в результаті революційних подій, що відбувалися в тогочасному суспільстві, і втратою безпосереднього зв'язку між навчально-виховним процесом у закладах освіти та церковною службою, для участі в якій педагог раніше мав підготувати своїх вихованців. Спеціальні курси з легких „домашніх мистецтв”, напевне, мали сприяти поглибленню педагогічної спеціалізації майбутніх вчителів праці. Водночас, ми повністю погоджуємося і з теоретичним підходом Н. Дем'яненко, яка вважає, що введення мистецьких дисциплін до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів відбувалося з метою формування їхньої педагогічної майстерності з урахуванням їх педагогічного фаху<sup>2</sup>.

Так, навчальний план історико-філологічного факультету Харківських вищих жіночих курсів містив такі мистецькі дисципліни, як „Російська література”, „Обрядова поезія”, „Російський билинний епос”, а також „Історія і теорія мистецтв”<sup>3</sup>. На аналогічному факультеті Київських вищих жіночих курсів вивчалися як додаткові дисципліни „Етика та естетика”, а також було введено такий новий спеціальний курс як „Психологія творчості” (1 год. на тиждень)<sup>4</sup>, щоправда, безпосередньо не пов'язаний із мистецтвом. Проте формуванню педагогічної майстерності слухачок курсів сприяли, за результатами дослідження Н. Дем'яненко, їхні заняття в кабінеті мистецтв<sup>5</sup>.

Із 1912 по 1916 рр. у змісті навчання курсів вивченню „Етики та естетики” надається все більше уваги. Одним із мистецьких предметів, спрямованих на формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів став, згідно із висновком Н. Дем'яненко, спецкурс „Поетика і психологія творчості”<sup>1</sup>, в якому вивчення психологічних та мистецтвознавчих питань відбувалося у нерозривному взаємозв'язку.

---

<sup>2</sup> Там само. – С. 167.

<sup>3</sup> Там само. – С. 91-92.

<sup>4</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 147.

<sup>5</sup> Там само. – С. 149.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 150.

З утворенням Фребелівського педагогічного інституту „для жінок всіх станів, звань і віросповідань”<sup>2</sup> програми загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів збагатилися такими мистецькими навчальними предметами, як „Теорія Фребелівської системи” і „Огляд дитячої літератури”, „Співи”, „Малювання і ліплення” (обов’язкові), „Рукоділля”, „Домоведення”, „Крій і шиття” (необов’язкові)<sup>3</sup>. Необхідність розширення змісту викладання мистецьких дисциплін була зумовлена контингентом майбутніх вихованців, що складався з дітей дошкільного віку, специфіка роботи з якими полягала у її переважно мистецькому та ігровому характері, відповідному провідному виду діяльності дошкільника.

Із відкриттям при Фребелівському інституті у 1913 р. „Спеціального педагогічного відділу” до змісту навчання увійшли такі мистецькі дисципліни, як „Дикція і декламація”, „Дитячі ігри”, „Огляд народної і дитячої літератури”, „Дитячі типи в літературі і живописі” тощо<sup>4</sup>.

Ведення останньої дисципліни до змісту професійної підготовки майбутніх вчителів можна розглядати, на нашу думку, як сміливий творчий крок у справі формування їхньої особистості та розвитку в них здатності не лише до наукового аналізу, а передусім до емпатійного „вчування” у внутрішній світ своїх вихованців. Адже твори мистецтва розкривають характери дітей не в абстрактно-теоретичних формулах, а в конкретно-історичних, живих образах, що безпосередньо вводять дорослу людину в світ дитинства.

До цього часу педагоги у запеклих суперечках доводять професійну необхідність освоєння вчителем-вихователем художніх образів-характерів, втілених у творах мистецтва, які, за висловом Б. Лихачова, є найважливішими підручниками з людинознавства: „Чим глибше педагог *будь-якої спеціальності* занурюється у світ мистецтва та мистецтвознавства, тим ближче він до пізнання своїх учнів та оволодіння педагогічною майстерністю”<sup>1</sup>.

Згідно із результатами історико-педагогічного дослідження Н. Дем’яненко, у Фребелівському педагогічному інституті функціонувало й позашкільне відділення, де серед дисциплін

<sup>2</sup> Положение о Фребелевском Педагогическом институте при обществе Трудовой помощи для интеллигентных женщин в Киеве. – К., 1907. – С. 4.

<sup>3</sup> Дем’яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 93.

<sup>4</sup> Там само. – С. 158.

<sup>1</sup> Лихачёв Б. Педагогика: Курс лекций. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Прометей; Юрайт, 1998. – С. 208.



загальнопедагогічного спрямування викладалися „Бібліотекознавство”, „Мистецтво як фактор позашкільної освіти”, „Теорія і практика екскурсійної справи”<sup>2</sup>.

Ще однією формою здобуття вищої педагогічної освіти жінками стали Вищі вечірні жіночі курси А.В. Жекуліної, відкриті у 1905 р., на яких слухачки вивчали етику та естетику (у зв'язку із питаннями про мету виховання), проводили огляд дитячої літератури, складали заліки з декламації та малювання (для слухачок з підгруп спеціальних наук), гімнастики та рухливих ігор, ручної праці, співів (для слухачок з групи дошкільного виховання)<sup>3</sup>.

Отже, період з 1905 по 1916 рр. характеризується розширенням змісту і обсягу викладання мистецьких дисциплін у педагогічних навчальних закладах; пристосуванням їх до потреб підготовки майбутніх вчителів до роботи з вихованцями різних вікових категорій, усвідомленням мети загальнопедагогічної мистецької підготовки вчителя та її взаємозв'язку із формуванням його педагогічної майстерності. Це, безумовно, сприяло підвищенню якості мистецько-педагогічної підготовки вчителя та загального рівня освіти у суспільстві.

*П'ятий етап (1917-1919)*, за Н. Дем'яненко, відзначається нестабільністю освітніх процесів в Україні через часту зміну влади і постійне реформування системи педагогічної освіти.

Зокрема, в цей період створюється ціла низка 1-2-річних педкурсів з метою підготовки вчителів до роботи в різних концентрах національної школи.

Так, 19 червня 1917 р. при Одеській жіночій гімназії почали функціонувати Додаткові педагогічні класи (курси), засновані А. Гор'євою<sup>1</sup>. Їх вихованки вивчали серед інших дисциплін „Методику пояснювального читання”, „Малювання”. Теоретичні заняття поєднувались із практикою в гімназіях, де кожна курсистка мала дати упродовж року 30 уроків або пройти практику, проводячи заняття зі „Співу з іграми” та „Рукоділля”<sup>2</sup>. Подібні курси, що започатковувалися або відновлювалися по усій Україні, як правило,

<sup>2</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 162.

<sup>3</sup> Там само. – С. 152-153.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 175-176.

<sup>2</sup> Там само. – С. 176.

містили серед загальнопедагогічних предметів „Дитячу і народну літературу”, „Малювання”, „Хорові співи”, „Естетику”<sup>3</sup>.

Увагу педагогічної громадськості привертало питання реформування учительських інститутів, навчальні програми яких відзначалися великою строкатістю. Зокрема, на нараді директора учительських інститутів Київського навчального округу (14-16 вересня 1917 р.), за результатами історико-педагогічного дослідження Н. Дем'яненко, вирішувалася доля викладання таких дисциплін, як „Педагогічне малювання” та „Психологія творчості”<sup>4</sup>. Проведений дослідницею аналіз навчальної програми Київського учительського інституту за 1917/18 н.р. дозволив їй визначити зміст і обсяг загальнопедагогічної підготовки, складовими якої були „Психологія та теорія художньої творчості” (I клас, 3 год. на тиждень), „Малювання з історією мистецтв” (2 год. на тиждень упродовж усіх років навчання), „Теорія та історія музики і співів з практичними вправами” (1 год. на тиждень у I-II класах)<sup>5</sup>.

У Глухівському учительському інституті з метою поглиблення загальнопедагогічної підготовки викладалися у якості необов'язкових предметів „Виразне читання”, „Історія мистецтв”, „Співи (теорія та хор)”, „Музика”. Крім того, в інституті функціонували різноманітні гуртки, зокрема, український з власним хором, проводилися екскурсії навчального характеру, було засновано педагогічний музей<sup>6</sup>. В інших учительських інститутах усі означені предмети вважалися необов'язковими і ставилися в один ряд зі студіями та гуртками для формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів<sup>7</sup>.

Згідно із постановою другого Всеукраїнського учительського з'їзду (серпень 1917, Київ), 5 жовтня 1917 року було відкрито Київський український народний університет, на словесному відділі історико-філологічного факультету якого викладалися мистецькі дисципліни: „Основи вчення про естетику” (I-II курси, по 20 год. річних) та „Декламація” (10 год. на I курсі)<sup>1</sup>.

У Педагогічній академії, що утворилася в Києві 7 листопада 1917 р. у змісті загальнопедагогічної підготовки було

<sup>3</sup> Там само. – С. 179-180.

<sup>4</sup> Там само. – С. 181.

<sup>5</sup> Там само. – 183.

<sup>6</sup> Там само. – С. 184.

<sup>7</sup> Там само. – С. 186.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 174.

представлено такі предмети, як „Естетика”, „Техніка ручної праці і малювання”, „Декламація”<sup>2</sup>.

Намагаючись уніфікувати загальнопедагогічну підготовку вчителя, Міністерство народної освіти видало у 1918 р. Циркуляр, згідно із яким до блоку обов'язкових загальнопедагогічних та освітніх дисциплін вводилися, окрім власне педагогічних, „Теорія і психологія художньої творчості”, „Графічне мистецтво (креслення, малювання з історією мистецтва)”, „Тонічне мистецтво з практичними вправами”; „Теорія та історія музики і співів”, „Виразне читання”, „Розповідання (виразна мова)”<sup>3</sup>.

З метою українізації майбутніх педагогів Рішенням Міністерства народної освіти при учительських інститутах започатковувався семінарій українознавства, програма якого передбачала студіювання географії та історії України; критичний огляд шкільної літератури українською мовою та ознайомлення з українознавчою літературою; вивчення українського мистецтва (живопису, архітектури, музики)<sup>4</sup>.

Підтримуючи такий підхід, Б. Грінченко у розробленій ним програмі підготовки вчителя української школи<sup>5</sup> наголошує на необхідності створення національно-культурного середовища формування особистості педагога, в якому важливе місце відводив народним бібліотекам, театру, художній літературі, пресі тощо<sup>6</sup>. Носієм національної культури називав театр і перший міністр освіти УНР І. Стешенко, який високо оцінював його можливості у розвитку особистості і педагогів, і учнів<sup>7</sup>.

*Шостий етап (1920-1933)*, за результатами досліджень Н. Дем'яненко, характеризується небувалим сплеском у педагогічних навчальних закладах творчої мистецької діяльності, спрямованої на формування педагогічної майстерності в студентів.

Остання розумілася освітянами, з одного боку, як наявність у вчителя широкого арсеналу засобів, прийомів і методів педагогічної діяльності, а з іншого – як здатність педагога творчо застосовувати їх на практиці, адекватно виражати свої почуття та емоції, володіти

<sup>2</sup> Там само. – С. 175.

<sup>3</sup> Там само. – С. 192.

<sup>4</sup> Полонська-Василенко Н. Історія України: В 2 т. – К.: Либідь, 1992.

<sup>5</sup> Грінченко Б. Народні вчителі і українська школа. – К., 1906. – С. 31-34.

<sup>6</sup> Неживий О.І. Для рідного слова. Творча спадщина Б. Грінченка і проблеми національного виховання. – Луганськ, 1994. – С. 3.

<sup>7</sup> Дубина Л.Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К. ШППО АПН України. – 270 с. С. 21.

широким спектром художніх та інших професійно важливих умінь, доцільно використовувати музику, пісню, малювання, ліплення тощо для удосконалення педагогічної діяльності, самовиявлення й самопізнання<sup>1</sup>.

З'ясування сутності педагогічної майстерності відбувалося на фоні широкої дискусії щодо сутності педагогіки як науки і мистецтва та активної полеміки з питання: „Чи повинен педагог бути художником-майстром, чи він може бути і ремісником?”<sup>2</sup>. У розв'язанні цього питання прибічники „мистецького” розуміння педагогіки доводили, що в основі педагогічної майстерності лежать природні задатки вчителя, його талант; прихильники „наукового” підходу розглядали її як досконале володіння педагогом методикою навчання і виховання, незалежно від його талановитості<sup>3</sup>.

Прагнучи знайти виважене вирішення означеної проблеми, П. Блонський<sup>4</sup> та А. Макаренко доводили, що хоча в педагогічній діяльності хист є дуже важливим, але не можна будувати її, розраховуючи виключно на талант: „Майстерність вихователя – це спеціальність, якій необхідно навчати, як необхідно вчити лікаря його майстерності, як необхідно навчати музиканта”<sup>5</sup>.

Розуміючи сутність емоційно-творчої природи педагогічної діяльності, А. Макаренко говорив про необхідність етюдної роботи з педагогами-початківцями і запровадив її у своєму педагогічному колективі: «Тим, хто готується до артистичної діяльності, дають цілу систему вправ на уяву, які так і формулюються: уявіть собі ... А наша професія – зрідні артистичній. Була б моя воля, я дав би подібні завдання студентам педагогічних інститутів і молодим вчителям. Нехай би вчилися уявляти себе вчителями того чи іншого класу; учнями, яким важко вчитися; учнями, яких вигнали з класу, і т.д.»<sup>1</sup>.

Аналізуючи етюдні практикуми А. Макаренка, В. Кан-Калик дійшов висновку про глибоку обізнаність педагога із системою К. Станіславського, спільність їхніх педагогічних підходів,

<sup>1</sup> *Дем'яненко Н.М.* Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 265.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 249.

<sup>3</sup> *Максимов В.Г.* Основы педагогического мастерства учителя. – Чебоксары: Изд-во Чувашского гос. ун-та, 1985. – 52 с.

<sup>4</sup> *Блонский П.П.* Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971. – С. 103.

<sup>5</sup> *Макаренко А.С.* О моём опыте // Пед. Соч.: В 8 т. – М., 1984. – Т.4. – С. 260.

<sup>1</sup> *Макаренко А.С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 184.

підпорядкованих меті розвитку творчої природи особистості, її творчої індивідуальності<sup>2</sup>.

Наполягаючи на важливості удосконалення акторських і педагогічних здібностей для вчителя, А. Макаренко вбачав сутність такого навчання, „перш за все, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а після цього в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, оскільки у нього не поставлений голос ... Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу чи стримати свій настрій<sup>3</sup>. Видатний педагог – засновник теорії педагогічної майстерності в Україні – був впевнений, що у майбутньому в педагогічних вчз обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і володіння своїм обличчям, оскільки без такої роботи неможлива діяльність вихователя<sup>4</sup>.

Отже, вчитель, у розумінні А. Макаренка, повинен бути, з одного боку, компетентним у питаннях педагогічної теорії та методики викладання свого предмету, а з іншого – вільно творити, довіряючи своїй інтуїції, захоплюючи вихованців своєю особистістю, відкриваючи їм красу навколишнього світу, залучаючи до суспільно корисної творчої діяльності.

Важливими педагогічними якостями такого вчителя й головним стимулом педагогічної практики дослідники проблем педагогічної майстерності першої третини ХХ століття – Я. Мамонтов, А. Пінкевич та А. Фортунатов – проголошували енциклопедичну освіченість, особисту чутливість, власний педагогічний почерк, творчі здібності, інтуїцію, педагогічний такт. наявність естетичного смаку тощо.

Я. Мамонтов серед найбільш ефективних способів формування педагогічної майстерності називав постановку голосу майбутнього вчителя, розвиток в нього артистичної культури, міміки, пластики. У своїй праці „Сучасні проблеми педагогічної творчості” (1922) він обґрунтував художньо-дидактичний метод, сутність якого полягала у наданні дидактичному матеріалу художньої форми, завдяки чому він легше, приємніше і міцніше засвоювався студентами на основі

---

<sup>2</sup> Кан-Калик В.А., Никандров Н.Л. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с. – 12 с.

<sup>3</sup> Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 265-269.

<sup>4</sup> Там само. – С. 269.

виникнення в їхній уяві яскравого образу і встановлення асоціативних зв'язків між ним і змістом навчальної теми<sup>1</sup>.

Передумови для використання мистецтва у процесі формування педагогічної майстерності вчителя були закладені ще у 1918 році, коли на Раді діячів з підготовки викладацького складу в підсекції з викладання образотворчих мистецтв у вчительських інститутах і семінаріях було обговорено питання про художню освіту в педагогічних навчальних закладах.

Завдання впровадження мистецтва до процесу професійної педагогічної підготовки вбачалися керівниками освіти у розвитку в студентів художньо-загальноосвітньої компетентності та формуванні в них педагогічної і методичної майстерності.

Зокрема, у доповіді М. Євсєєва підкреслювалася важливість викладання на всіх факультетах педагогічних ВНЗ малювання, креслення, ліплення та музики. Означена необхідність пояснювалася тим, що малювання, на думку доповідача, сприяє розвитку в майбутнього вчителя спостережливості, вміння інтенсивно напружувати увагу, ілюструвати теоретичний матеріал, відчувати форму і кольори, активно сприймати інформацію; ліплення є найкращим засобом для розвитку ініціативи і творчих задумів; необхідність вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва обґрунтовувалася його здатністю впливати на розвиток в них правильної мови і мовлення<sup>2</sup>.

Необхідність впровадження мистецтва до навчально-виховного процесу педагогічних закладів освіти з метою його оптимізації, розвитку в майбутніх вчителів умінь цілеспрямовувати заняття ним на виховання особистості, її моральних та естетичних ідеалів, залучення учнів до соціально значущої діяльності розуміли й інші передові педагоги та колективи навчальних закладів початку ХХ століття<sup>1</sup>.

Так, спробу практичної реалізації цих завдань здійснили в 1919 р. педагогічні колективи Миколаївського вищого педагогічного інституту, до навчального плану якого поряд із педагогічними дисциплінами було введено курс „Теорія музики і співів” та Київського ВІНО ім. Драгоманова, де до змісту загальнопедагогічної

---

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 250.

<sup>2</sup> Там само. – С. 247.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 247.

підготовки студентів було внесено предмет „Вчення про естетичне виховання”<sup>2</sup>.

У 1920 р. згідно із рішенням наради „Про реформу вищої школи” Наркомосом України було ліквідовано університети. Таким чином, система вищої педагогічної освіти України у 1921 році охоплювала: Вищі трирічні педагогічні курси (з 1925 р. – педагогічні технікуми, при яких організовувалися педагогічні кабінети: соціального виховання, педологічні, образотворчого мистецтва з педагогічним ухилом<sup>3</sup>) та Інститути народної освіти (ІНО) з трьома основними факультетами: соціального виховання (соцвиху), професійної освіти (профосу), політичної освіти (факполітосу)<sup>4</sup>.

На початок 1923 р. в Україні функціонувало тринадцять ІНО, з яких чотири – у складі двох факультетів: факсоцвиху і факпрофосу<sup>5</sup>. Загальнопедагогічна підготовка на цих факультетах відрізнялася і за кількістю предметів, і за змістом.

Оскільки основною ідеєю навчального плану факсоцвиху була підготовка організатора-соцвиховника, то головна увага на факультеті приділялася вивченню дитини, формуванню професійної готовності студентів до її виховання в умовах конкретного соціального середовища та розвитку їхньої педагогічної майстерності засобами мистецтва. Введення останнього до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів сприяло його розширенню і збагаченню, а завдяки цьому досягненню універсалізму означеної підготовки.

Із цією метою колегія Головпросу УРСР 19 листопада 1923 р. затвердила навчальний план факсоцвиху, прийнятий на II Всеукраїнській педагогічній конференції, згідно із яким було визначено три провідні кафедри, що обслуговували педагогічний процес на факультеті. До їх числа входила й кафедра мистецтвознавства, завдання якої полягали у підвищенні рівня педагогічної майстерності студентів шляхом залучення їх до роботи клубів і студій: вокальної, образотворчої та драматичної<sup>1</sup>. За безпосередньої участі П. Блонського, студії образотворчого мистецтва, музики та художньої мови були організовані в Академії

---

<sup>2</sup> Там само. – С. 248.

<sup>3</sup> Там само. – С. 218.

<sup>4</sup> Там само. – С. 39.

<sup>5</sup> Там само. – С. 39.

<sup>1</sup> Учебный план факультетов социального воспитания (с объяснительной запиской). – Х. Изд-во Главпрофобра „Путь просвещения” при Наркомпросе УССР, 1924. – 21 с.

соціального виховання<sup>2</sup>. Їх діяльність полягала у вивченні теоретичних основ певного різновиду мистецтва та організації творчих колективів (хорових, театральних та ін.). Студійці брали участь у концертах, мистецьких вечорах, виступали перед робітниками й селянами в клубах із театральними виставами, культурно-мистецькими програмами, що містили декламування віршів, виконання інструментальних, вокальних і хорових творів вітчизняних та зарубіжних композиторів<sup>3</sup>.

Із метою подолання „театральної неосвіченості” вчителів та розвитку в них педагогічних якостей відкривалися літні театральні педагогічні курси<sup>4</sup>, на яких слухачі оволодівали елементами педагогічної майстерності та технікою професійного спілкування.

Навчальні програми цих курсів і студій охоплювали різні форми художньо-педагогічної діяльності студентів на основі доміантного різновиду мистецтва. Зокрема, навчання у драматичній студії трирічних Харківських педагогічних курсів імені Г. Сковороди під керівництвом М. Розенштейн передбачало залучення майбутніх вчителів до оволодіння елементами театального мистецтва з метою: формування в них умінь образно висловлювати свої думки; оволодіння технікою мовлення та художнього розповідання; розвитку пластики тіла та художньо виразного жесту; засвоєння мистецтва імпровізації; створення інсценувань та драматизацій тощо<sup>5</sup>.

До проекту плану вищих педагогічних курсів, розглянутого в 1924 р. на Харківській Губпедконференції увійшли: розповідання, художнє читання або драматизація, співи (теорія, методика, практика)<sup>1</sup>.

Підвищення уваги освітян до музичного мистецтва як у загальноосвітній, так і в педагогічній школі, яке спостерігалось у 30-ті рр., зумовлювалося, на нашу думку, по-перше, усвідомленням значення хорового співу як чинника реалізації політики колективізації мас шляхом згуртування співочих колективів та

<sup>2</sup> *Блонский П.П.* Первые два триместра деятельности Академии социального воспитания // Избр. пед. произв. – М., 1961. – С. 639.

<sup>3</sup> *Лавріненко О.А.* Єдність науки та мистецтва у практичній професійно-педагогічній підготовці вчителя в педвузах України у 20-х рр. // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 50.

<sup>4</sup> *Демянко Н.Н.* Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя (20-е годы) // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюзной научно-практ. конференци. – Полтава, 1991. – С. 41-43.

<sup>5</sup> *Розенштейн М.* Театральное искусство в педагогической практике. – Х.: Путь просвещения, 1923. – Т. 29. – № 11-12. – С. 7-11.

<sup>1</sup> *Шатунов М.* Харківський інженерно-педагогічний інститут // Комуністична освіта. – 1932. – № 1-2. – С. 78-81.



масового комуністичного виховання громадян засобами хорového співу в межах усієї країни; по-друге, активною розробкою проблеми педагогічної майстерності, в якій великої уваги надавалося постановці голосу вихователя, розвитку в нього педагогічної техніки мовлення, риторичних педагогічних умінь.

Надаючи художньому слову важливого значення як „засобу плекання чуттєвого художнього світу людини”, „джерелу жвавості викладу навчальних предметів у школі”, Д. Ревуцький зазначав: „Справа того, хто студіює виразне читання, розвинути свої механістичні та духовні засоби, отже, зберегти живу думку й живе почуття до всього свіжого й оригінального”<sup>2</sup>.

Вчений і методист-мовознавець О. Білецький пропонував вивчати твори давньоруської й сучасної літератури шляхом організації безпосереднього спілкування школярів із художніми творами в процесі створення портретних характеристик образів-персоніжів, аналізу мови дійових осіб та характеристики творчого доробку митців з погляду мистецтва слова: „... хоч би яким був план роботи, хоч би які цілі вона ставила, викладач повинен пам’ятати одне: за висхідний пункт аналізу літературного твору повинна бути робота над його текстом, безпосереднє спостереження над ним і обдумування”<sup>3</sup>.

З метою навчально-методичного забезпечення розвитку техніки мовлення майбутніх педагогів було видано цілий ряд навчальних посібників для студентів: „Живе слово” Д. Ревуцького з мистецтва декламації, „Історії українського письменства” С. Єфремова та С. Сулими, багатотомна „Історія української літератури” М. Грушевського, „Мова й література в масовій школі профосу”, „Методика літературного читання” та „Методика літератури” А. Машкіна, „ГраMATика української мови” А. Загородського, в якій містилося багато ілюстративного матеріалу з творів художньої літератури та фольклору<sup>1</sup>.

Відповідно до Положення про педагогічні ВНЗ, серед головних принципів формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів виокремлювався принцип розвитку так званих „особливих якостей педагога”: постановки голосу, навичок у трудових процесах,

<sup>2</sup> Ревуцький Д. Живе слово: Теорія виразного читання для школи: Перевидання. – Львів, 2001. – 200 с. С. 58.

<sup>3</sup> Білецький О.І., Булаховський Л.А. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. – Х.: ДВУ, 1927. – 77 с. С. 58.

<sup>1</sup> Базиль Л. Формування педагогічної майстерності вчителя-словесника в історичному контексті (20-30 рр. ХХ ст.) // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. С. 50-53.

вдосконалення індивідуальних естетичних здібностей, а також оволодіння методами бесіди, розповіді, ілюстрацій (коли слово замінюється малюнками, аплікацією, ліпленням)<sup>2</sup>.

У зв'язку із цим у педагогічних інститутах відкривалися кафедри тонального та образотворчого мистецтва, а до типових навчальних планів у якості обов'язкових було введено мистецькі дисципліни „Образотворче мистецтво” та „Техніка мови у зв'язку з художнім читанням і малюванням”<sup>3</sup>. Декларацією музичної секції Першої Всеукраїнської семінар-конференції з мистецтвознавчо-педагогічної освіти (Київ, 17-22 жовтня 1928 р.) було затверджено єдину для всіх педвузів назву дисциплін, пов'язаних із музикою та співами – „Тональне мистецтво”<sup>4</sup>. Крім того, в різних педагогічних інститутах читалися такі предмети, як „Історія і теорія мистецтва”, „Мистецтвознавство”, „Графічна грамота”, „Постановка голосу і виразне читання”, „Розповідання та ігри”, „Педагогічне малювання”, „Праця і мистецтво, як елементи соцвиху”<sup>5</sup>. На історико-філологічних факультетах до навчального плану було внесено дисципліни „Народна творчість”, „Історія України з історією мистецтва”<sup>6</sup>, „Література народів СРСР”, „Історія естетичних вчень”, „Історія мистецтв”, „Віршознавство”, „Виразне читання”, „Дитяча література”, „Історія слов'янських літератур”, „Стилістика”, „Культура мовлення”, „Риторика”<sup>7</sup>. На викладання мистецьких дисциплін відводилося, за результатами досліджень Н. Дем'яненко, приблизно 14% усього навчального часу, що дозволяло майбутнім вчителям оволодівати початковими прийомами педагогічної техніки та іншими елементами педагогічної майстерності, забезпечувало їм творче самопочуття, розвивало техніку мовлення, стимулювало до дотримання естетичного зовнішнього вигляду<sup>1</sup>.

Свого роду підсумком творчих пошуків педагогічними внз змісту, форм організації, методів проведення і цільового призначення

<sup>2</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 253.

<sup>3</sup> Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М.: Моск. акц. изд. об-во, 1927. – С. 249.

<sup>4</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 263.

<sup>5</sup> Там само. – С. 252-254.

<sup>6</sup> Дем'яненко Н.Ю. Етнографічно-дослідницька діяльність Василя Миколайовича Верховинця: Навч. посіб. – Полтава, 1997. – 32 с. С. 49.

<sup>7</sup> Базиль Л. Формування педагогічної майстерності вчителя-словесника в історичному контексті (20-30 рр. XX ст.) // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. С. 53.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 254.

мистецтвознавчо-педагогічних курсів Н. Дем'яненко вважає вихід у світ у 1930/31 н.р. типових програм для педвузів із ґрунтовно розробленими методичними записками.

Зокрема, програма з тонального мистецтва, що була розрахована на 70 год., з-поміж головних завдань курсу визначала: 1) забезпечити гармонійний розвиток особистості вчителя; 2) навчити його правильно виявляти свої почуття та емоції, швидко реагувати на зовнішні подразники; 3) забезпечити виховання музичного слуху, уваги, розуміння ритму, його ролі в координації рухів; 4) сформувати вміння використовувати музику для вдосконалення політехнічних навичок дітей<sup>2</sup>.

Головне спрямування програми з образотворчого мистецтва полягало у допомозі студентам „практично оволодіти головними художніми способами” самовияву<sup>3</sup>.

Підсумок мистецько-педагогічній підготовці підбивали естетична та педагогічна практики<sup>4</sup>. З метою формування готовності студентів до їх проведення було запроваджено навчальний курс „Мистецтво в застосуванні до педпрактики”.

Педагогічна практика охоплювала такі види мистецько-педагогічної діяльності, як художнє розповідання студентів у дитбудинках, трудшколах, бібліотеках<sup>5</sup>.

Паралельно із цим майбутні вчителі мали виконати програму з позашкільного виховання, яка передбачала широкий практикум із позашкільної роботи: працю на дитячих станціях, культурно-освітню роботу, організацію хат-читалень, педагогічну діяльність в театрах, кінотеатрах тощо<sup>1</sup>.

Окрема увага приділялася клубній і гуртковій роботі, за основу організації яких було взято положення про те, що клуб повинен бути допоміжною організацією в роботі ІНО і доповнювати академічну роботу студентів, розробляючи в гуртках той матеріал, який має тісний зв'язок із працею в студентських аудиторіях і допомагаючи в

---

<sup>2</sup> Там само. – С. 263-264.

<sup>3</sup> Там само. – С. 264.

<sup>4</sup> Лаврінченко О.А. Єдність науки та мистецтва у практичній професійно-педагогічній підготовці вчителя в педвузах України у 20-х рр. // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 52.

<sup>5</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 234-236.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 224-243.

організації культурного життя та задоволенні естетичних почуттів майбутніх педагогів<sup>2</sup>.

Вагома роль у цій справі відводилось також створенню педагогічних музеїв, які „збирали навчально-виховні матеріали, влаштовували лекції, екскурсії, виставки” тощо<sup>3</sup>. Серед експонатів цих музеїв було представлено малюнки з натури, ліпні вироби, аплікації, поробки з ячної шкарлупи, лушпиння цибулі, які, за ствердженням дослідників історії педагогічної освіти в Україні, мали як художню, так і педагогічну цінність<sup>4</sup>.

Заслуговує на увагу той факт, що при вступі до педагогічних інститутів застосовувалася спеціальна система визначення професійної придатності та обдарованості абітурієнтів, розроблена Р. Кутеповим, яка містила: написання абітурієнтами повідомлення про їхні інтереси, розповідь з досвіду спілкування з дітьми, діагностику вміння абітурієнтів організувати і провести гру тощо<sup>5</sup>. При цьому враховувалися виразність і логіка їхнього мовлення, вміння викладати думки, виявляти емоції.

Вивчення архівних джерел, літератури та практики досліджуваного періоду дозволили Н. Дем'яненко дійти висновку щодо існування різноманітних підходів до розвитку довузівської підготовки вчителя, оволодіння ним основами педагогічної майстерності вже в студентські роки за допомогою опанування різновидів мистецтва<sup>6</sup>.

Свій внесок у цю справу зробили видатні українські педагоги, Г. Ващенко, який керував у 20-х рр. кабінетом соціального виховання Полтавського ІНО й викладав курс „Теорії і психології художньої творчості”<sup>1</sup> та В. Верховинець, який з 1920 по 1932 рік очолював кафедру мистецтвознавства у цьому педагогічному навчальному

<sup>2</sup> Лавріненко О.А. Єдність науки та мистецтва у практичній професійно-педагогічній підготовці вчителя в педвузах України у 20-х рр. // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 51.

<sup>3</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 218.

<sup>4</sup> Лавріненко О.А. Єдність науки та мистецтва у практичній професійно-педагогічній підготовці вчителя в педвузах України у 20-х рр. // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 52.

<sup>5</sup> Кутепов Р. Очередные задачи в строительстве рабочих факультетов // Просвещение Донбасса. – 1924. - № 5-6. – С. 16-20.

<sup>6</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 251.

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 185.

закладі і вів заняття з дисциплін „Мистецтвознавство” (співи й музика) та „Дитячі ігри”<sup>2</sup>.

Останній курс користувався надзвичайною популярністю серед студентів Полтавського ІНО. Розучуючи з ними народні музичні ігри, В. Верховинець знайомив їх зі змістом гри, розподіляв ролі серед студентів, і після вивчення вокальної частини усі разом закріплювали пройдений матеріал, виконуючи пісню разом із рухами. Студентів вражала кипуча енергія самого керівника, який не тільки робив цінні вказівки щодо вокалу, а й ретельно відпрацьовував жести, рухи і міміку тієї чи іншої гри. Василь Миколайович викладав без записок і конспектів, працював натхненно, до самозабуття. Захопленість педагога передавалась всім присутнім – аудиторія жила одним життям, одними думками, підкорена одному творчому пориву<sup>3</sup>.

На жаль, творча діяльність В. Верховинця та Г. Ващенко була припинена з початком сталінських репресій, внаслідок яких перший був розстріляний як ворог народу, а другий змушений був емігрувати з України. Втім, і за кордоном вчений-педагог розгорнув активну освітню діяльність і сприяв поширенню ідей педагогіки мистецтва у своїх працях „Виховний ідеал”, „Виховна роля мистецтва” та ін.

Завдяки творчим зусиллям діячів освіти і культури, і в еміграції не припинилися пошуки шляхів використання мистецтва у розвитку особистості, педагогічної майстерності та творчої індивідуальності вчителя.

Серед зарубіжних вищих українських шкіл першої хвилі української еміграції початку 20-х рр. заслуженим авторитетом користувався Український високий педагогічний інститут ім. Драгоманова в Празі (УВПІ) – 1923-1933 рр. Цей вищий навчальний заклад готував вчителів для українських середніх шкіл. У складі інституту діяли 3 відділи: історико-літературний, математико-природничий та музично-педагогічний<sup>1</sup>.

Після закриття УВПІ його спадкоємцем став Український вільний університет у Мюнхені, у складі якого існувало 2 факультети:

- філософський, з відділами філософії та педагогіки, української, слов'янської та класичної філології, історії, географії, археології, етнології і мистецтвознавства;

<sup>2</sup> Дем'янюк Н.Ю. Етнографічно-дослідницька діяльність Василя Миколайовича Верховинця: Навч. посіб. – Полтава, 1997. – 32 с. С. 25.

<sup>3</sup> Верховинець Я.В. Про „Весняночку” та її автора // Верховинець В.М. Весняночка. – 5-те вид. – К.: Муз. Україна, 1989. – С. 5-20. С. 13.

<sup>1</sup> Енциклопедія Українознавства: В 2 т. / За ред. В. Кубійовича, З. Кузелі. – Нью-Йорк; Мюнхен, 1949. – Т. 2. – Ч. II. – С. 575.

- факультет права і суспільно-економічних наук.

У 1926 р. було засновано Український науковий інститут в Берліні (УНІ-Б). Проте, хоча він і називався науковим, його організатори ставили за мету здійснення просвітницьких завдань – поширення здобутків західноєвропейської науки та культури серед української емігрантської громади, дослідження історії культурних зв'язків України із зарубіжжям. Основними організаційними формами роботи УНІ-Б були: щотижневі наукові доповіді українською мовою, лекції для широкого загалу, регулярні курси українською мовою з вітчизняної історії, літератури, філософії, історії мистецтв.

Організаційна структура УНІ-Б охоплювала 4 кафедри: політичної історії; соціальних та господарських відносин; історії духовних та релігійних течій в Україні у зв'язку з духовними течіями інших слов'янських народів; історії українського мистецтва, яку очолював дослідник історії мистецтва, впливів візантійського мистецтва, готики, ренесансу, бароко на українську архітектуру – В. Залозецький.

Якщо розглядати вищу педагогічну освіту за кордоном у наш час, то слід відзначити її багатоваріантність у різних країнах, зумовлену впливом зовнішніх чинників (особливістю історичного шляху, національних традицій, соціополітичної ситуації)<sup>2</sup> та автономністю вищих навчальних закладів, які мають право самостійно структурувати зміст професійної підготовки майбутніх вчителів, визначаючи спрямування та змістове наповнення її варіативної складової.

Система зарубіжної професійної педагогічної освіти має, за ствердженням О. Шевнюк, виражений культурологічний характер, що „забезпечує становлення педагога не лише як вузького фахівця, а й як громадянина своєї країни і світу, високодуховної, високоморальної, соціально зрілої людини”<sup>1</sup>. Якщо у 1970-1980 рр. західні педагоги при аналізі навчальних і виховних функцій різних предметів надавали перевагу природничим і точним наукам як найбільш важливим для розумового й морального розвитку особистості вчителя, то, починаючи з 1990-х років ситуація, на за її

<sup>2</sup> Пуховська Л.П. Спільність та відмінності професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст. / Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – С. 288–304. С. 288.

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 18.

спостереженням, докорінно змінилася у бік посилення уваги до гуманізації й гуманітаризації педагогічної освіти, формування культурної компетентності майбутнього педагога. У цей період започатковано проекти „Освіта світового класу” (1990), „Участь молоді у захисті та популяризації культурної спадщини” (1994) та ін., які сприяли усвідомленню студентами цінностей своєї культури та формуванню толерантного ставлення до культури інших народів<sup>2</sup>.

Особливого значення у ході реалізації проектів надається інтеграції практичної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у сфері хореографії, музики, образотворчого мистецтва з вивченням історії культури, відвідуванням музеїв тощо<sup>3</sup>.

Так, у педагогічній школі Стенфордського університету (штат Каліфорнія, США) студентам пропонується на вибір від 100 до 299 курсів, серед яких „Основи естетичного виховання” та ін.

Вагомими компонентом професійно-педагогічної підготовки є педагогічна практика. Її проведенню передують такі форми мистецько орієнтованої роботи, як: мікрОВикладання, педагогічне моделювання, відеоуроки.

Починаючи з 60-х рр ХХ ст. особливого значення в американській педагогічній школі набуло *мікрОВикладання*, яке традиційно охоплює ряд етапів:

- визначення конкретного вміння;
- теоретичне ознайомлення з ним;
- прогляд навчального фільму, який дає можливість спостерігати практичне використання цього вміння;
- підготовка 3-5 хвилинного фрагменту уроку для демонстрації цього вміння;
- проведення уроку зі студентами та запис його на відеокасету;
- обговорення й аналіз записаного уроку з іншими студентами під керівництвом викладача<sup>1</sup>.

*Педагогічне моделювання* стимулює пошук способів розв’язання конкретних ситуацій, що виникають у навчальному закладі, а їх груповий та індивідуальний аналіз допомагає розвитку професійної компетентності студентів.

<sup>2</sup> Там само. – С. 17-19. С. 19.

<sup>3</sup> Там само. – С. 17-19. С. 18.

<sup>1</sup> Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика /А.Н. Джуринский. - М.: Академия, 1998. – С. 28-29.

У Франції, за результатами досліджень Л. Зязюн, передумовами впровадження мистецтва в освітні проекти та процес професійної підготовки педагога на початку ХХІ ст. стало усвідомлення на державному рівні того, що мистецтво завдяки притаманній йому високій «чутливості» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зрушень, що тільки-но зароджуються, здатне узагальнювати й синтезувати найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя, викликати до них суспільний інтерес<sup>2</sup>.

Розуміючи, що культурна політика це – мистецтво вираження майбутнього, Клод Моляр у 80-их роках зазначав, що ця політика не повинна обмежуватися лише процесом створення і поширення творів мистецтва, вона повинна бути перенесена на новий ґрунт громадянської відповідальності. Впровадження означеної культурної політики у Франції у 80-х рр. зумовило такий підхід до складання планів соціально-економічного розвитку країни, що ґрунтувався на принципах тісного зв'язку і взаємозалежності її соціально-економічного, культурного та освітнього розвитку. Це сприяло тому, що уся французька освіта (в тому числі й педагогічна) стала вибудовуватися таким чином, що поряд з цінностями свободи, демократії, солідарності, толерантності, миру, сім'ї, власності найголовнішими у громадянському навчанні та вихованні підростаючого покоління стали питання поваги до „Марсельєзи”, прапора, мови, національних символів та святинь, національної культури і мистецтва<sup>3</sup>, а щонайменші загрози національно-культурному розвитку країни стали предметом пильної уваги суспільно-державного характеру. Показовими у цьому плані академік Г. Філіпчук вважає достатньо жорсткі національно-оберігаючі заходи з боку Франції щодо захисту державної мови, інформаційного простору<sup>1</sup>.

Наприкінці ХХ ст. міністр Національної освіти Франції Жак Ланг започаткував міжміністерську акцію з впровадження в життя «Плану п'яти років розвитку мистецтв і культури в школі», яка розпочалася зі створення нової Місії на базі (DESCO) – Управління шкільної освіти, (DES) – Управління вищої освіти та (CNDP) –

---

<sup>2</sup> Зязюн Л. Виховання мистецтвом у системі освіти Франції // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 22-24.

<sup>3</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 19.

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 75.



Національного центру педагогічної документації а також (DDAT) – Представництва територіального розвитку і дії<sup>2</sup>.

Починаючи з 2002 р. (CNDP) – Національний центр педагогічної документації, що налічує 3000 співробітників, тридцять академічних (CNDP) – регіональних центрів педагогічної документації, сто (CNDP) – департаментальних центрів педагогічної документації, об'єдналися у (SCEREN) – Службу культури, видавництв і ресурсів Національної освіти, яка стала провідником нової мистецької і культурної політики у Франції<sup>3</sup>.

Поширюючи свої плани через єдину педагогічну мережу, підпорядковану Міністерству національної освіти, через Управління шкільної освіти і Управління вищої освіти, ця служба координує діяльність усіх Центрів педагогічної документації та інформації, що функціонують на інституціональному, регіональному та національному рівнях, і надає їм кредити на придбання необхідного обладнання, видавничу діяльність, забезпечення умов для артистичних практик, виставок, конкурсів, освіти педагогічних працівників та ін.

Центри ж на своїх рівнях забезпечують педагогічних працівників підлеглих їм територій інформаційними та технологічними ресурсами, популяризують нові освітні технології.

Ці установи мають досить обширний каталог навчально-пізнавальних фільмів (за 40 років роботи випущено 7 тис. аудіовізуальних документів). Вони співпрацюють із П'ятим державним каналом французького телебачення, результатом чого став вихід освітньої програми „Галілей”, у межах якої готуються пізнавальні передачі для школи. Останні охоплюють широке предметне поле: природничі, гуманітарні науки, інформатику тощо. Після трансляції передачі вона випускається на відеокасети з друкованим методичним супроводом, які поступають у вільний продаж та на абонементне обслуговування в Центри як навчально-методичний матеріал для педагогів французьких шкіл і колегів<sup>1</sup>.

Основними методами і технологіями використання аудіовізуальних мистецтв у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у Франції є: педагогічна телевізійна адаптація з

<sup>2</sup> Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.

<sup>3</sup> Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003.

<sup>1</sup> Жуковский И.В. Центры педагогической информации Франции / И.В. Жуковский // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 95-98.

музичним і текстовим супроводом; жанрові театралізовані скетчі (підготовлені попередньо сцени на тему задуманої проблемної ситуації, де позначені персонажі, їх соціальний статус та рольова поведінка); аудіовізуальні навчальні курси (наприклад, курс Ані Монрі «Запрошуємо до Франції»), дидактичні аудіовізуальні фільми з лексико-граматичними коментарями на базі фрагментів фільму та текстів, створених за допомогою комп'ютерної графіки<sup>2</sup>.

Переглядаючи навчальні програми, майбутні педагоги стають учасниками віртуального спілкування, простота, доступність і невимущена атмосфера якого допомагає їм здолати труднощі сприймання будь-якого незнайомого матеріалу. Закріпити отримані знання допомагає педагогам пояснювальний коментар і серія відеотестів для контролю знань, передбачені після демонстрації фільму.

Іншою популярною формою використання мистецтва у процесі професійної підготовки педагогів у Франції є творчі майстерні, започатковані французькими педагогами з групи «Нової освіти» Анрі та Одетт Бассісами<sup>3</sup>.

Головним завданням майстерень є, на думку їх фундаторів, допомога педагогові знайти свою творчу індивідуальність, виробити оптимальну індивідуальну стратегію професійного самовдосконалення. Впровадження мистецтва до змісту й форм роботи учасників майстерень спрямоване на розкриття і актуалізацію творчого потенціалу кожного з них засобом залучення його до самостійної художньо-творчої діяльності на основі використання інтерактивних, особистісно орієнтованих індивідуальних, групових та колективних форм мистецько-педагогічної взаємодії<sup>4</sup>.

Сутність методу творчої майстерні полягає у тому, що майстер, який її проводить, задає ситуацію, за якої учасники, поділені на невеликі групи (2-5 студентів) самі ставлять запитання і у ході дискусії, орієнтуючись на набуті попередньо знання і досвід, знаходять на них відповіді. У цьому пошукові усі учасники рівні. Майстер, який проводить майстерню, майже не відповідає на запитання учасників, а допомагає їм самим сформулювати нову ідею у притаманному кожному з них стилі, самостійно отримати нове

---

<sup>2</sup> Волошинова Л. Використання аудіовізуальних мистецтв у системі професійної мовної підготовки // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. I. – С.95-100.

<sup>3</sup> Педагогические мастерские: Франция - Россия / Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина; Под ред. Э.С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

<sup>4</sup> Окунев А. Как учить, не уча. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 448 с. С. 35.

знання через образне уявлення, почуттєве переживання та візуалізацію заданої ситуації у власному мистецькому творі (художньому, музичному, поетичному, пластичному тощо). Такий підхід педагог-новатор В. Шаталов називає “ефектом солоного огірка”: головне – створити “розсіл” (ситуацію) і тоді кожен огірок, яким би він не був, “просолиться”.

Завершується творча майстерня завжди обміном власними враженнями, відкриттями, переживаннями і творчими знахідками, власними мистецькими витворами учасників<sup>1</sup>.

Такий підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів та ідея «мистецького виховання для всіх» отримали велику підтримку серед французів, на підтвердження чого слугують схвальні оцінки національної освітньої політики, висловлені в газеті «Le Monde» у статті «Пан Ланг хоче зробити з мистецької освіти фундаментальне вчення» (14 грудня 2000 р.). У ній зазначено, що всі заклади освіти Франції новий навчальний рік в новому тисячолітті розпочнуть під подвійним знаком «мистецтв» і «культури»<sup>2</sup>. А це, на переконання академіка І. Зязюна, дозволить кожній людині розпочати опанування майбутньої професії ще в школі, з мистецької дії, яка готує її до вибору цієї професії та майбутнього життєвого шляху.

Мистецько-педагогічне цілеспрямовання Франції взяли на озброєння інші країни. Зокрема, у навчальному плані Центральної школи усного мовлення та драми Темзького політехнічного університету<sup>3</sup> у Великій Британії представлено чітку систему спеціальної підготовки вчителів до керівництва шкільною театральною діяльністю. В університеті Глазго, Роегемптонському інституті вищої освіти (Лондон), Бірбек коледжі Лондонського університету та інших вищих навчальних закладах Великої Британії до змісту професійної підготовки майбутніх спеціалістів введено такі курси і спецкурси, як: „Мистецтво і виховання”, „Мистецтво мовлення”, „Образотворче мистецтво і математика”, „Музика і фізика”, „Хореографія і література”, „Мистецтво створення автобіографій”, „Драматичне мистецтво і загальна освіта учнів”,

---

<sup>1</sup> Окунев А. Как учить, не уча. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 448 с. С. 51.

<sup>2</sup> Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003.

<sup>3</sup> Thames Polytechnics. Lopndon High School of Speech and Drama. B. Ed. Definitive Course. Book. – L.: High School of Speech and Drama, 1989. – 250 p.

„Образотворче мистецтво і музика під час викладання академічних дисциплін”, „Казка у педагогічному процесі” тощо<sup>1</sup>.

Професорами британських вищих закладів освіти створено наукові праці, які розширюють коло професійних мистецьких знань майбутніх педагогів, зокрема: „Мистецтво і уява”, „Естетика архітектури” (Р. Скратон), „Мистецтво, судження, віра” (М. Тіппет), „Міф і виховання” (Т. Г’юджес), „Місце міфології у вихованні”, „Виховання, фантазія та внутрішнє життя почуттів” (П. Еббс) та ін.<sup>2</sup>

У роботі М. Лещенко, присвяченій дослідженню естетичного виховання у Великій Британії, Канаді та США, зазначається, що у змісті підготовки вчителя мистецтв головна увага зосереджена на методичній і теоретичній складових. При цьому вчена звертає увагу на те, що центральною проблемою мистецьких курсів визначається формування у студентів умінь виховувати і розвивати інтерес учнів до художньої діяльності в атмосфері творчості, акцентуванні особистісного „ для розкриття духовного потенціалу, виховання справжньої творчої індивідуальності”, а формуванню технологічних навичок (вміння малювати, співати, танцювати тощо) відводиться другорядна роль. Реалізація поставлених завдань здійснюється шляхом інтеграції трьох базових підходів: тематичного (художня діяльність визначається темою заняття), технологічного (експериментування з різними матеріалами і техніками), композиційного (вивчення елементів і принципів дизайну)<sup>3</sup>.

Оригінальна система професійної підготовки педагога засобами мистецтва запропонована вальдорфською педагогікою, започаткованої Р. Штайнером і розвиненою його послідовниками у системі Семінарів Рудольфа Штайнера, які за рівнем освіти є університетами з навчальними програмами зі спеціальної освіти, сільського господарства, драматичного мистецтва, живопису, скульптури, музики та евритмії. Програмою Семінарів передбачено також залучення майбутнього педагога до виробництва меблів, фарб, іграшок, ліків, музичних інструментів, робот и з металом тощо<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Лещенко М.П. Зарубужні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – 2-ге вид, доп. – К.: Гротеск, 1996. – 192 с.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Там само. – С. 38.

<sup>1</sup> Коутс Г., Сипл-Коутс С. Духовний функціоналізм в архітектурі Ерика Асмуссена // *Архітектура и антропософія* / Сост. и отв. ред. А. Соколова. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 145-146.

У світлі її ідей діяльність вчителя розуміється як художня творчість: “Виховання – мистецтво, педагог – художник” (Р. Штайнер)<sup>2</sup>.

Оскільки вальдорфська педагогіка значною мірою побудована на особистості вчителя, його професійній компетентності, ініціативі, творчих і педагогічних здібностях, то громадою покладається на нього велика відповідальність. Від вчителя вимагається здатність встановлювати з кожним із своїх вихованців продуктивний творчий та духовний зв'язок; усім своїм єством занурюватися в його душу. Тоді він стане, за висловом Р. Штайнера, не просто вчителем математики, читання чи малювання, але істинним ваятелем людини, що розвивається й самостверджується. Головними рисами такого педагога Р. Штайнер вважав музикальність та артистичність.

Щоби допомогти вальдорфському вчителю досягти творчого професійного рівня своєї діяльності та особистості, до змісту його професійної підготовки введено різні види мистецтва, ремесла й художньої творчості, зокрема: музично-інтонаційні та ритмічні імпровізації, музично-ритмічні вправи на координацію рухів рук та ніг (подібні до методики ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза), гру на флейті (обов'язково) та інших музичних інструментах, хоровий спів, евритмію, рецитацію, придумування ритмо-пластичних вправ на різні за жанрами поетичні тексти, написання картин, створення іграшок та картинок з вовни й воску тощо.

Отримавши таким чином різнобічну художньо-творчу підготовку, вальдорфський вчитель стає своєрідною людиною-оркестром, здатною до імпровізації на різні теми й у різноманітних напрямках та видах художньо-творчої й педагогічної діяльності.

У професійній діяльності вальдорфського педагога найбільш значущим аспектом є індивідуальний підхід до дитини. Організація навчально-виховного процесу (навчання без стандартних підручників і бальних оцінок, художньо-образне викладання, методика роботи учнів із зошитами з "епох" тощо) стимулює вчителя знаходити оригінальні педагогічні рішення, які відповідають у кожний конкретний момент актуальним потребам розвитку дитини.

Особливої уваги заслуговують пластично-образотворчі вправи на розвиток здатності вальдорфського вчителя до педагогічного

---

<sup>2</sup> Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др.; Под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – С. 34.

спілкування з учнями, різними за темпераментом, шляхом відтворення темпераменту у кольорі й русі (стихії).

Виконуючи цю вправу, вальдорфські педагоги поєднують пізнання кольору з відчуттям і переживанням відповідних їм стихій (земля, вода, повітря, вогонь) і темпераментів (меланхолічного, флегматичного, сангвінічного та холеричного). У ході таких вправ образотворче мистецтво інтегрується з евристикою, яка слугує пропедевтикою для входження в образ стихії через рух з наступним графічним зображенням цього руху за допомогою вугілля та малюванням його фарбами по мокрому. У цьому процесі виконавці ніби звільняються від тиску розсудливого розуму й віддаються єдиному пориву, що виводить їх у надсвідомий процес творчості. Вони підпорядковуються творчому рухові, власному відчуттю, що веде їх за собою і організує їхню творчу ритмічно-пластичну та художню діяльність, у якій кожен природно й вільно виявляє свою творчу індивідуальність.

Виявлення найкращих рис темпераменту майбутнього педагога й одночасно визначення індивідуальної програми подолання негативних проявів індивідуальності, пов'язаних з однобічностями темпераменту, сприяє вирівнюванню, згладжуванню його сплесків й гармонізації душевного життя особистості у цілому.

Заслужують на увагу ідеї Штайнер-педагогіки щодо організації взаємодії вчителів (педагогічна колегія), соціальної структури школи й учительсько-батьківського самоврядування.

Плідне співробітництво педагогів з батьками, спільна активна їх участь у житті дітей, в їхніх святах, виставках, ярмарках, оркестрах і хорах, гуртках рукоділля і різноманітних ремесел, театральних виставах і роботах у майстерні, в саду, під час ремонту, будівництва або виробничих і соціальних практик забезпечують ефективний розвиток не лише особистості учнів вальдорфських шкіл, а й сприяють становленню творчої індивідуальності самих вальдорфських педагогів<sup>1</sup>.

Свої традиції щодо застосування мистецтва та дидактики художньої творчості у формуванні особистості вчителя мають і країни близького зарубіжжя. Зокрема, за результатами монографічного дослідження Г. Ніколаї, у Польщі широко застосовується музична підготовки вчителів різних спеціальностей з

---

<sup>1</sup> Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с. С. 197.

метою формування в них „додаткових компетенцій щодо музичного виховання дітей та молоді, розповсюдження музичного мистецтва, використання терапевтичних та реабілітаційних можливостей музики у соціальній роботі. Причому, зауважує вчена, до Другої світової війни музичну підготовку отримували всі категорії польських вчителів, особливо на територіях, анексованих Прусією та Австрією, де музичні дисципліни були повноправним компонентом змісту навчальних планів педагогічних закладів освіти (на відміну від Царства Польського та територій, підпорядкованих Росії, де мистецькі предмети не входили до основного навчального розкладу)<sup>1</sup>.

Базова підготовка вчителів профтехосвіти у зарубіжних країнах характеризується, за результатами досліджень Л. Пуховської, великою кількістю рішень на інституційному рівні. Терміни їхньої професійної підготовки значно відрізняються як у межах однієї країни, так і в різних європейських країнах: від коротких курсів для вчителів профтехосвіти, технічних та комерційних шкіл (у більшості країн) – до програм, які здійснюються протягом п'яти-семи років (Франція, Німеччина, Іспанія)<sup>2</sup>. Метою професійної підготовки педагога в умовах інтеграційних процесів у сфері професійно-педагогічної освіти є формування вчителя-європейця, який готовий до роботи в полікультурному просторі, в різноманітному навчально-виховному середовищі, в альтернативних педагогічних системах тощо. Примат гуманізму в житті високотехнологізованого західного суспільства наприкінці ХХ ст. сприяв актуалізації особистісно-орієнтованого напряму розвитку теорії і практики професійно-педагогічної підготовки, в основі якого лежать цінності саморозвитку, самоосвіти, самореалізації<sup>3</sup>. Професійний педагог має володіти навчальним предметом, передусім, як засобом розвитку учнів, – вважають зарубіжні вчені-педагоги. Л. Пуховська відзначає тенденцію до посилення культурологічної спрямованості загальної підготовки педагога за кордоном, де в навчальних програмах на

---

<sup>1</sup> *Николаї Г.Ю.* Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія. – Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с. С. 12; 330.

<sup>2</sup> *Пуховська Л.П.* Спільність та відмінності професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст. / Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало, В.О.Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – С. 288 – 304. С. 291-292.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 295.

вивчення предметів культурологічного циклу відводиться 20-30% навчального часу<sup>1</sup>.

У сучасній Росії проблемі використання мистецтва у професійній підготовці педагога останніми роками приділяється все більше уваги. Зокрема, в Санкт-Петербурзькому державному університеті педагогічної майстерності під керівництвом О. Копитіна розроблено дворічну програму післядипломної підготовки з арт-терапії для педагогів та лікарів, яка сприяє опануванню ними лікувально-корекційними та розвивальними методами й техніками використання різних видів мистецтва у роботі з “нормальними” й “проблемними” дітьми та дорослими.

Московськими психологами й педагогами під керівництвом Ю. Азарова організовано Центр реабілітації наркозалежної молоді “Країна живих”, діяльність якого спрямована на відновлення особистості, повернення їй навичок природного задоволення й насолоди життям шляхом витіснення наркотичної залежності людини її залежністю від художньої творчості.

Сутність концепції діяльності Центру полягає у визнанні того, що будь-яка шкідлива залежність, за умов спеціально організованого духовного впливу ззовні та власного духовно-творчого самонастрою особистості, витісняється духовно-захоплюючою залежністю від художньої творчості, прагненням до виявлення й розвитку прихованого до цього часу власного художньо-творчого потенціалу. У процесі розв’язання цих надзавдань людина, яка вирішила випробувати свої сили й можливості, швидко знаходить своє істинне “Я”. Художня творчість допомагає їй вибудувати цілісну модель і створити програму руху до піднесеного духовно-творчого результату<sup>2</sup>.

Експериментальні дослідження російських вчених з Московського психолого-соціального інституту довели, що дидактика художньої творчості виявляється ефективною також у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Із цією метою ними розроблено і апробовано семінари-тренінги, змістом яких є художня творчість: драматургічна, літературна, образотворча тощо. Наприклад: на семінарі для майбутніх вожатих

---

<sup>1</sup> Пуховська Л.П. Спільність та відмінності професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст. / Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – С. 288–304. С. 298.

<sup>2</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 35-38.



дитячих таборів “Артек”, “Орлятко”, “Океан” студенти опановують мистецтвом драматургії та драматизації. В результаті цього, на кінець тренінгу групою студентів з двадцяти чотирьох чоловік в процесі спільної художньо-творчої роботи за п’ятнадцять хвилин написано п’єсу, розучено ролі й поставлено спектакль тривалістю понад півгодини.

На тренінгу-семінарі з живопису студенти залучаються до написання картин. При цьому образотворча діяльність виступає не самоціллю, а засобом розвитку в майбутніх педагогів здібності до візуалізації, тобто, як назвав це Ю. Азаров, “творчо-образно-інтуїтивного мислення”<sup>1</sup>.

Тренінг складається з двох вправ: “Довірся руці” й написання пейзажу “Мої улюблені місця”. При виконанні першої вправи майбутні педагоги малюють дуже швидко із заплющеними очима, “відключивши свідомість” й слідкуючи лише за власним відчуттям комфортності від руху руки з олівцем. Згодом, “увімкнувши свідомість”, вони аналізують зображення, вичленовують фломастером домінуючі лінії, обирають кольори для розфарбовування фігур, що утворилися. І вже сформувавши у свідомості художній образ, “майстри” доводять роботу до кінця олійними фарбами і вставляють картину в раму.

При виконанні другої вправи головною умовою для “художників” є намалювати щось близьке, красиве і добре.

По завершенні роботи картини виставляються на експозиції, до огляду якої запрошуються спеціалісти-експерти. Крім того, свою оцінку результатів художньої творчості майбутніх педагогів надають самі студенти, які залишають записи у книзі відвідувачів виставки, а також можуть виступити в ролі інтерв’юерів та респондентів, поділитися своїми враженнями від процесу та результатів своєї творчої діяльності<sup>2</sup>.

Оцінюючи значення таких семінарів-тренінгів, можна стверджувати, що вони позитивно впливають на виявлення й розкриття художньо-творчих обдарувань та творчого потенціалу майбутніх педагогів; зміцнення їхньої віри в себе; підвищення їх самооцінки та формування позитивної Я-концепції, що, звичайно ж, сприятиме удосконаленню їхньої педагогічної творчості та

---

<sup>1</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 39.

<sup>2</sup> Там само. – С. 40.

зумовлюватиме виявлення у ній своєї власної творчої індивідуальності.

Вивчення та узагальнення описаного вище зарубіжного досвіду використання мистецтва у процесі професійної підготовки педагогів є, на нашу думку, надзвичайно корисним для збагачення вітчизняної теорії і практики педагогіки мистецтва, оскільки це могло б надати потужний поштовх у її розвитку.

Компаративний аналіз змісту педагогічної освіти в Україні та за її межами зумовив висновок щодо значного відставання вітчизняної педагогіки від зарубіжної щодо впровадження мистецького компонента до змісту загальної і професійно-педагогічної освіти (і кількісно й за якісним рівнем), що унеможливує рівність стандартів освіти та дипломів про її отримання. У зв'язку із цим виникає необхідність поглиблення та оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх працівників освіти у педагогічних навчальних закладах України всіх типів та рівнів акредитації<sup>1</sup>.

Пріоритетними напрямками реалізації цього завдання можуть, на нашу думку, стати:

- використання різних видів мистецтва в якості елементів змісту та засобів художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- проведення мистецьких семінарів-тренінгів;
- започаткування творчих педагогічних майстерень педагогів та студентів;
- активізація культурно-мистецької діяльності майбутніх педагогів;
- організація щорічних конкурсів педагогічної майстерності та творчості серед студентів педагогічних та професійно-педагогічних навчальних закладів на місцевому, регіональному та загальнодержавному рівнях.

Результатом цього стане зростання кількості креативних педагогів, які працюватимуть не просто як майстри, а як митці у своїй професії, оскільки мистецтво неможливе без творчості. Кожен зі справжніх митців має свій стиль, неповторну творчу індивідуальність, і саме на такого педагога очікує нині і загальноосвітня, і професійна українська школа.

---

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 19.

Заради справедливості, слід зазначити, що в Україні вже накопичено певний досвід використання мистецтва у професійній підготовці педагога, про що свідчать наукові праці та захищені дисертації цілого ряду дослідників: В. Абрамяна<sup>1</sup>, Л. Дубини<sup>2</sup>, І. Зайцевої<sup>3</sup>, О. Ковальчук<sup>4</sup>, Г. Переухненка<sup>5</sup>, З. Резніченко<sup>6</sup>, Н. Сулаєвої<sup>7</sup>, Т. Стратан<sup>8</sup>, Г. Тарасенко<sup>9</sup>, І. Цебрій<sup>10</sup>, С. Швидкої<sup>11</sup>, О. Щолокової<sup>12</sup> та ін. Водночас, усі ці праці стосуються проблем формування особистості та професійних якостей вчителя загальноосвітньої школи й не висвітлюють можливостей мистецтва в особистісному, професійному, художньо-естетичному та творчому розвитку інших педагогічних працівників, зокрема, педагогів професійної школи. Крім того, авторами цих робіт зовсім не розглядаються питання використання мистецтва у процесі становлення творчої індивідуальності майбутніх педагогів.

Отже, проблема розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва ще потребує ґрунтовного дослідження та обґрунтування методологічних, теоретичних та методичних засад впровадження його до системи професійної-педагогічної підготовки студентів вищих закладів освіти.

<sup>1</sup> Абрамян В.Ц. Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя средствами театральной педагогики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01. – К. / КГПИ им. М.П. Драгоманова, 1992. – 24 с.

<sup>2</sup> Дубина Л.Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / ІПППО АПН України, 2004. – 270 с.

<sup>3</sup> Зайцева І.С. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – 13.00.04. – К. / ІПППО АПН України. – К., 2001. – 20 с.

<sup>4</sup> Ковальчук К. Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки: Навч. посібник. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 126 с.

<sup>5</sup> Переухненко Г.І. Традиції і практика впливу театральної педагогіки на підготовку майбутніх учителів: Дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01. – К. / КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 1998 – 180 с.

<sup>6</sup> Резніченко З. Мистецький декоративно-ужитковий компонент у змісті професійної підготовки вчителя початкових класів

<sup>7</sup> Сулаєва Н.В. Дидактична мистецька гра у системі професійної підготовки ачителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / ІПППО АПН України, 2000. – 19 с.

<sup>8</sup> Стратан Т.Б. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 204 с.

<sup>9</sup> Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Монографія. – Вінниця: РВВ ВАТ „Віноблдрукарня”, 1997. – 112 с.; Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. – Черкаси: Вертикаль, видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.

<sup>10</sup> Цебрій І. Дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії: Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / ІПППО АПН України, 2004. – 270 с.

<sup>11</sup> Швидка С. О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / ІПППО АПН України, 1996. – 177 с.

<sup>12</sup> Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. – К.: УДПУ, 1996. – 169 с.

#### **1.4. Історичний досвід та сучасний стан використання мистецтва у розвитку індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання в Україні**

Як свідчить проведений аналіз існуючих педагогічних досліджень, питання використання мистецтва у розвитку особистісних якостей педагога професійного навчання (а тим більше – у становленні його творчої індивідуальності) до цього часу ще не ставилося у науково-педагогічній площині, хоча актуальність його розв'язання є не меншою, ніж в інших галузях педагогічної науки. Про це промовисто свідчать справедливі нарікання вчених і практичних працівників освіти на недостатній рівень сформованості загальної й професійно-педагогічної культури, творчих якостей в інженерів-педагогів, формалізм і шаблонність їхньої діяльності<sup>1</sup>.

Причини такого стану укорінені, на нашу думку, в утвердженому ще з часів Античності низькому соціальному престижі праці, а отже – й відповідному статусі професійної (а згодом і професійно-педагогічної) освіти, за якого вона фактично виявлялася відмежованою від гармонійного творчого розвитку особистості й спрямовувалася лише на формування у майбутнього робітника трудових навичок та професійних умінь, необхідних і достатніх для швидкого та якісного вироблення ним якомога більшої кількості продукції у якомога коротші терміни. Завдання ж майстра виробничого навчання полягало у привченні учнів до неухильного дотримання технології виготовлення виробу, відповідно до заданого стандарту.

Таким чином, у розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців засобами мистецтва працівники професійної та професійно-педагогічної освіти просто не вбачали сенсу, через що не приділяли цим питанням спеціальної уваги. Упродовж усього періоду функціонування цих освітніх систем їх призначення, за висловом В. Кременя, обмежувалося єдиною абсолютизованою метою забезпечення господарства кваліфікованими робітничими та інженерно-педагогічними кадрами<sup>2</sup>.

Досліджуючи різні аспекти розвитку системи професійно-педагогічної освіти, дослідники (С. Артюх, В. Бакатанова,

---

<sup>1</sup> Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. Профессиональная педагогика / Под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2005. – 432 с. С. 147-148.

<sup>2</sup> Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. С. 170.

С. Батишев, В. Безрукова, О. Булгаков, І. Васильєв, О. Веселов, Ю. Гастєв, А. Джантіміров, Е. Зеєр, О. Коваленко, М. Макієнко, О. Макаренко, О. Маленко, Н. Ничкало, Є. Осовський, Н. Падун, М. Пузанова, В. Радкевич, В. Саюшева, Г. Терещенко, М. Цирельчук, О. Щербак та ін.) відзначають взаємозалежність розвитку системи професійно-педагогічної (інженерно-педагогічної) та професійно-технічної (професійної) освіти і виділяють відповідні історичні етапи становлення й поступу цих систем.

Зокрема, О. Щербак визначає чотири етапи розвитку системи професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи, починаючи від появи індустріальних технікумів, їх реорганізації в індустріально-педагогічні технікуми, коледжі та утворення системи неперервної інженерно-педагогічної освіти<sup>1</sup>. А. Джантіміров, ґрунтуючись на розробленій І. Лікарчуком класифікації етапів розвитку управління системами підготовки робітничих кадрів в Україні<sup>2</sup>, виокремлює шість періодів у становленні інженерно-педагогічної освіти<sup>3</sup>. Подібної періодизації дотримується також Л. Шевчук<sup>4</sup>. Н. Дем'яненко розглядає цей процес у контексті шести етапів розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні. Не вичленовуючи окремих періодів становлення інженерно-педагогічної освіти та трансформації її у професійно-педагогічну, досліджують її розвиток зарубіжні вчені: Н. Нікітіна, О. Железнякова та М. Петухов – у Росії<sup>5</sup>, М. Цирельчук – у Білорусі<sup>6</sup>, К. Устемиров, Н. Шаметов та І. Васильєв – у Казахстані<sup>7</sup> та ін.

<sup>1</sup> *Щербак О.І.* Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967-1994 рр.): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.І. Щербак. – К.: ІПППО АПН України, 1995. – 208 с. С. 35-37.

<sup>2</sup> *Лікарчук І.Л.* Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / І.Л. Лікарчук. – К.: ІПППО АПН України, 1999. – 37 с.

<sup>3</sup> *Джантіміров А.Ю.* Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.Ю. Джантіміров. – К.: ІПОД АПН України, 2007. – 272 с.

<sup>4</sup> *Шевчук Л.І.* Професійні стандарти у системі підготовки педагога професійного навчання / Л.І. Шевчук // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 158-163.

<sup>5</sup> *Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А.* Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

<sup>6</sup> *Цирельчук Н.А.* Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы: монография / Н.А. Цирельчук. – Мн.: МГВРК, 2001. – 250 с.

<sup>7</sup> *Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б.* Профессиональная педагогика / Под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2005. – 432 с.

Згідно із дослідженнями М. Цирельчука та В. Безрукової<sup>1</sup>, зародження системи інженерно-педагогічної освіти розпочинається з 20-х років ХХ століття із відкриттям у Москві перших курсів інструкторів-майстрів виробничого навчання, а оформлення її у самостійну систему припадає на 30-ті роки<sup>2</sup>. Водночас, ретроспективний аналіз становлення системи підготовки робітничих кадрів, проведений І. Лікарчуком<sup>3</sup>, системи розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні, здійснений Н. Дем'яненко<sup>4</sup> та інженерно-педагогічної підготовки, зроблений Л. Шевчук<sup>5</sup>, засвідчив, що перші кроки у підготовці педагогів для професійних навчальних закладів у нашій державі були зроблені наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у зв'язку із масовим відкриттям спеціалізованих професійних навчальних закладів. Це завдання було покладене на учительські інститути та 1-2-річні курси на базі галузевої вищої освіти, призначенням яких було готувати студентів до морального і розумового розвитку підрастаючого покоління та формування його готовності до чесної праці задля поліпшення сільського господарства і розвитку промисловості<sup>6</sup>. На цьому етапі вперше було реалізовано освітню програму, яка інтегрувала спеціальну галузеву й психолого-педагогічну підготовку<sup>7</sup>.

За результатами дослідження Н. Дем'яненко, до цих закладів приймалися абітурієнти лише чоловічої статі, „не молодше шістнадцяти років, міцної статури і відмінної моральності”<sup>8</sup>. Програма професійної підготовки майбутніх педагогів нижчої професійної школи передбачала оволодіння ними на високому фаховому рівні художніми, трудовими та професійними вміннями й навичками. З цією метою у закладах педагогічної освіти серйозна

<sup>1</sup> Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы. Текст лекций / В.С. Безрукова. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 88 с. С. 62-64.

<sup>2</sup> Цирельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы: монография / Н.А. Цирельчук. – Мн.: МГВРК, 2001. – 250 с. С. 9.

<sup>3</sup> Лікарчук І.Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи: [монографія] / І.Л. Лікарчук. – К.: Педагогіка, 1999. – 288 с. С. 47.

<sup>4</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.

<sup>5</sup> Шевчук Л.І. Професійні стандарти у системі підготовки педагога професійного навчання / Л.І. Шевчук // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С.158-163.

<sup>6</sup> Свод замечаний по проекту устава общеобразовательных заведений об устройстве учительских институтов / Сост. О. Студинский. – СПб., 1863. – С. 11.

<sup>7</sup> Шевчук Л.І. Професійні стандарти у системі підготовки педагога професійного навчання / Л.І. Шевчук // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С.158-163. С. 159.

<sup>8</sup> Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина ХІХ в. /Отв. ред. А.И. Пискунов. – М., 1976. – С. 201.

увага приділялася образотворчій підготовці, зокрема, навчанню майбутніх педагогів професійної школи мистецтву рисунку. У Глухівському учительському інституті заохочувалося також ремісництво, а серед обов'язкових предметів була „Ручна праця”, яка розглядалася професорським колективом як важливий чинник виховання студентів та підготовки їх до самостійного створення навчально-методичного забезпечення вивчення своєї дисципліни, зокрема, наочних посібників<sup>1</sup>. Займаючись ручною працею в майстерні інституту за спеціально розробленими програмами, студенти практикувалися у випалюванні по дереву, обробці металів з тим, щоби у майбутній професійній діяльності застосовувати ці уміння у розвитку професійної майстерності та художнього смаку в своїх учнів.

Таким чином, введення мистецького компонента до змісту професійно-педагогічної й спеціальної підготовки майбутнього викладача професійних закладів освіти розглядалося як професійна необхідність і було об'єктивно зумовленим вимогами тогочасної освіти.

У 1920-1933 рр., за результатами досліджень Н. Дем'яненко, відбувається посилення індустріально-педагогічної зорієнтованості професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи. Це було зумовлено взятим країною курсом на індустріалізацію й розвиток промисловості, що вимагало широкої підготовки кваліфікованих робітників для усіх галузей виробництва і пошуку нових організаційно-педагогічних форм здобуття нижчої професійної та індустріально-педагогічної освіти.

Такою формою підготовки майбутніх викладачів для нових типів шкіл робітничої молоді стали інститути народної освіти (ІНО), та Інститути професійної освіти (ІПО), які склалися з трьох відділень: сільськогосподарського, індустріального і соціально-економічного. Тут готували педагогів, керівників профшкіл, шкіл ФЗН і частково технікумів. Випускник цього навчального закладу мав бути фахівцем в одній з галузей народного господарства і водночас педагогом. Комплектування факультетів відбувалося в такий спосіб: на перший курс основного відділення приймали тих, хто закінчив профшколу; на другий – випускників технікумів зі стажем практичної роботи; на третій – випускників інститутів.

---

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 79.

Факультети професійної освіти функціонували в Києві, Катеринославі, Одесі, Харкові<sup>1</sup>.

Вищим навчальним закладам надавалось виключне право самостійного розроблення навчальних планів і програм. Факпрофос повинен був будувати курс навчання так, «щоб, крім педагогічних та методологічних знань, засвоювались знання і розуміння техніки, економіки та політики того середовища, де школа виникає і для якого готує учнів»<sup>2</sup>.

Загальнопедагогічна підготовка на факультеті професійної освіти відрізнялась від підготовки на факультеті соціального виховання і за кількістю предметів, і за змістом. Вона передбачала знайомство з профшколами і технікумами, вивчення новітніх теорій педагогіки, організацію шкільного життя і клубної роботи, пробні лекції, залікову роботу з педагогічних питань<sup>3</sup>. Опанування мистецтва студентами підпорядковувалося меті розвитку їхніх організаторських здібностей та умінь організовувати культурно-масові заходи й вечори відпочинку.

Після III та IV Всеукраїнських педагогічних конференцій (1924; 1929) в Україні, за результатами історико-педагогічного дослідження Н. Дем'яненко, утвердився погляд на педагогічні навчальні заклади як на виробничо-педагогічні установи<sup>4</sup>. На факультеті професійної освіти покладалося, перш за все, завдання підготовки педкадрів для закладів профосвіти<sup>5</sup>. Згідно із постановою ЦК ВКП(б) від 1925 р. „Про роботу вищої школи”, де вказувалося на необхідність зміцнення зв'язку вищої школи із виробництвом<sup>6</sup>. Серед курсів, які вивчалися на факпрофосах домінували ті, що мали професійну спрямованість, зокрема, „Трудове виховання у зв'язку з історією педагогіки” (Я. Чепіга)<sup>7</sup>, „Трудова педагогіка”, „Основи сільського господарства”, „Основи індустриального виробництва”, „Вступ до сучасної техніки”,

<sup>1</sup> Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) /В.К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

<sup>2</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 50.

<sup>3</sup> Там само. – С. 80.

<sup>4</sup> Там само. – С. 231-232.

<sup>5</sup> Шатунов М. Четверта Всеукраїнська конференція в справі педосвіти // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 51-56.

<sup>6</sup> Культурне будівництво в Українській РСР: Зб. док. (1917-1941). – К., 1959. – Т. 1. – С. 300.; Красновский А.А. К вопросу об объёме и содержании педагогического образования преподавателя школы ФЗУ и профессиональной школы в связи с опытом работы индустриально-педагогического института им. К. Либкнехта. – М., 1928. – Вып. 1. – С. 5-56.

<sup>7</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 212.



„Основи і досягнення сучасної техніки”<sup>1</sup>. Було здійснено спробу поєднати вивчення теоретичного навчального матеріалу з виробництвом, трудовими процесами в майстернях і сільському господарстві, зміст загальнопедагогічних дисциплін адаптувався до потреб виробничої праці студентів<sup>2</sup>.

Директивою листопадового Пленуму ЦК ВКП(б) з 1929 року у педагогічних закладах освіти було введено систему неперервної виробничої практики, складовими якої були політехнічна (індустріальна та агропрактика), політосвітня та педагогічна практики, нерозривно пов'язані з індустріальним та сільськогосподарським виробництвом<sup>3</sup>. Проведенню політехнічної практики, що тривала шість декад, передувало вивчення курсів „Соціалістична реконструкція промислового та сільськогосподарського виробництва”, „Енциклопедія виробництва”, „Основи індустріального виробництва”, „Предмети педагогічного характеру і трудові процеси”, „Трудова педагогіка” та ін<sup>4</sup>. Зміст самої практики узгоджувався з ухилом педагогічного вчн і на кожному курсі мав свої особливості. Зокрема, на I курсі практика проходила у виробничих майстернях (токарній, столярній, картонажній, крою і шиття тощо) та на присадибних ділянках педагогічних закладів освіти. Надалі вона набувала краєзнавчого ухилу у зв'язку з дослідженням регіону, в якому мав працювати майбутній вчитель і охоплювала вивчення виробництва (екскурсії на підприємства, відвідування найближчого колгоспу або радгоспу). На останньому етапі практики студенти самостійно працювали на виробництві (залежно від спеціальності). Провідним ухилом був сільськогосподарський, що забезпечував реалізацію цільової настанови партії щодо „підготовки вчителя в умовах природо-історичної дійсності села”.

Складовим елементом практики була культурно-освітня робота студентів, що передбачала проведення клубної роботи, організацію хат-читалень тощо<sup>5</sup>.

Разом із тим, аналіз історичних матеріалів, що стосуються професійної підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ, зумовлює висновок, що вона мала виключно індустріальну, інженерну

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 217; 230-232.

<sup>2</sup> Там само.– С. 230.

<sup>3</sup> Там само. – С. 222; 238.

<sup>4</sup> Там само. – С. 224.

<sup>5</sup> Там само.– С. 234-236.

спрямованість, мистецькі ж дисципліни у безпосередньому зв'язку з її змістом та формами не розглядалися (окрім підготовки викладачів для професійно-художніх навчальних закладів). Причини такого підходу полягали у технократичному баченні суспільної ролі й суспільних функцій педагога професійної школи, згідно із яким він, за словами П. Блонського, повинен бути насамперед виробничником з основами знань сучасної техніки<sup>1</sup>.

З метою зближення педагогічної та професійної підготовки майбутніх викладачів професійної школи, їх підготовкою стали займатися не лише педагогічні заклади освіти, а й педагогічні відділення, відкриті при технічних та сільськогосподарських навчальних закладах, зокрема, в Харківській вищій школі профруху, на педагогічному відділенні Харківського інституту механізації сільського господарства тощо<sup>2</sup>.

Після реорганізації системи вищої педагогічної освіти у 1930 р. було утворено самостійні інститути професійної освіти, соціального виховання та фізико-хіміко-математичні інститути. Як виняток, залишалися Луганський та Запорізький багатопрофільні ІНО із секторами профосвіти та соцвиху<sup>3</sup>. У 1933-1934 рр. деякі інститути соціального виховання та профосвіти, зокрема, Київський, Харківський та Одеський, були перетворені на педагогічні<sup>4</sup>.

У системі професійно-педагогічної освіти України початку ХХ ст. окрема увага приділялася спеціальній образотворчій підготовці майбутніх педагогів професійної школи. Зокрема, у Харківському технологічному інституті викладалися предмети „Малювання” (4 год. на тиждень на першому курсі), „Теорія тіней” (перший-другий курси) та дизайнерські дисципліни<sup>5</sup>.

Необхідність підготовки викладачів рисунку для навчальних закладів технічного та художньо-промислового напрямку відстоювали провідні українські митці, свідченням чого є унікальний документ – "Проект програми Мистецької школи для вчителів рисунку", що складає дві сторінки машинопису і підписаний львівськими митцями-

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 230.

<sup>2</sup> Лозова В.І. Професор А.І. Зільберштейн (1897-1984) // Учитель. – 1996. - № 1 (13).

<sup>3</sup> О реорганизации высших учебных заведений, техникумов, рабочих факультетов // Собрание законов СССР. – 1930. – № 38. – С. 102.; Бюллетень НКО УРСР. – 1930. – № 40. – С. 19.

<sup>4</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 43.

<sup>5</sup> Якимович Т., Собко Я. Нові виробничі технології і мистецтво / Тетяна Якимович, Ярослав Собко // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць /упоряд. І відп. Ред. С.О. Черепанова. – Львів: Каменяр, 1998. – вип. 3. – 600 с. С.238-243.

педагогами П. Андрусівим, П. Холодним, П. Мегиком, Н. Тищенко, О. Ковальською.

Ідеологом цієї програми був *П. Холодний* – колишній учитель Київської технічної школи, директор першої української гімназії (від 1906 р.) та директор комерційної школи Київського товариства учителів, а з осені 1917 р. – товариш генерального секретаря освіти УНР. П. Холодний добре розумів значення й місце рисунку серед інших навчальних дисциплін і в технічних, і в мистецьких навчальних закладах усієї України.

У розробленій під його керівництвом програмі ставився наголос на необхідність підготовки висококваліфікованих учителів з навчання ручного рисунку, нарисної геометрії, креслення, конструкційного рисунку для столярсько-будівельних шкіл, учительських семінарій та вчителів для організації орнаментально-композиційних вправ у школах і відділах друкарства, ткацтва, слюсарсько-ковальських, керамічних, торгівельних та ін.

Програмою передбачалося поєднання ґрунтовної фахової підготовки із патріотичним вихованням, що було особливо актуальним на той час (і не втратило своєї актуальності й сьогодні). Проект програми для вчителів рисунку складав: малярство – 5 днів по 4 год. (20 год. на тиждень); рисунок – 10 год.; анатомія – 1 год.; історія світового й українського мистецтва – 2 год.; проектування – 3 год.; креслення – 2 год.; різьблення (скульптура) – 2 год.; психологія – 1 год.; дидактика і педагогіка – 1 год.; методика навчання рисунку у різних школах – 1 год.; книжкова графіка – 2 год.; вправи студійні – 2 год.; "шкільні обсервації" та практика – 1 год. Разом – 48 год. на тиждень<sup>1</sup>.

Термін навчання мав складати 2 роки для кандидатів після закінчення середньої школи, та 1 рік – для випускників мистецьких шкіл середнього типу.

У результаті навчання кандидат на вчителя рисунку повинен був отримати відповідну мистецьку освіту (наголошувалося особливо на обсязі знань з української класичної культури) та водночас теоретичну й методичну підготовку для викладання рисунку у школах різного типу.

---

<sup>1</sup> *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: 36 наук. праць* / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голов, ред.), С.О.Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г.Ничкало, О.П.Рудницька та ін. – Львів: Українські технології, 2001. – Вип.6. – 372 с. С. 192.

Безперечним достоїнством Програми Мистецької школи для вчителів рисунку було те, що вона дозволяла здійснювати диференційований підхід у викладанні рисунку, відповідно до якого поряд із традиційним академічним змістом дисципліни, спрямованим на потреби середніх навчальних установ і закладів декоративно-ужиткового профілю визначився третій тип підготовки викладачів рисунку для закладів освіти технічного та ремісничого спрямування.

Така увага до образотворчого мистецтва викликала, на нашу думку, двома основними чинниками: недостатністю у навчальних закладах наочних посібників, через що вчителям нерідко доводилося самим ілюструвати викладений ними матеріал, та утвердженням курсу на індустріалізацію країни, у зв'язку із яким майбутні педагоги повинні були орієнтувати своїх учнів на вибір технічних та робітничих професій, що вимагають від фахівців розвиненого оковиміру, сформованих графічних та образотворчих умінь.

Із початком Великої Вітчизняної війни підходи до інженерно-педагогічної підготовки викладачів професійної школи змінилися у бік спрямування уваги майже виключно до інженерно-технічних та виробничо-технологічних її компонентів. Таке ущільнення і прагматизація змісту були зумовлені недостатнім забезпеченням професійних закладів освіти інженерно-педагогічними кадрами (більшість майстрів пішло на фронт), необхідністю збільшення кількості випусків кваліфікованих робітників для роботи на виробництві й водночас, різноманітністю їх контингенту (до навчання і трудової діяльності на військових заводах залучалися усі, хто міг працювати), посиленням вимог щодо якості й кількості випущеної для фронту продукції тощо. У цих умовах, зрозуміло, мистецько-культурологічна підготовка майбутніх майстрів виробничого навчання відійшла на дальній план і, на жаль, з тих пір міцно посіла другорядну позицію в її змісті, перейшовши в основному до сфери позанавчальної виховної роботи, що негативно позначилося на загальнокультурному рівні випускників та спричинило формування в них технократичного типу мислення. Серед педагогів інженерно-педагогічних навчальних закладів та науковців, які досліджували проблеми інженерно-педагогічної освіти поширилося хибне уявлення щодо непотрібності гуманітарної підготовки студентів інженерно-педагогічних навчальних закладів як такої, що призводить до їхнього

перевантаження<sup>1</sup> і щодо доцільності „раціонального” спрямування змісту навчально-виховного процесу у цих закладах лише на оволодіння студентами інженерно-технічними та виробничо-технологічними знаннями, вміннями й навичками.

Водночас в умовах глобалізації сучасного світу та входження людства до інформаційно-технологічної ери свого існування, яка висуває нові вимоги до професіонала як до творчої особистості з яскраво вираженою індивідуальністю<sup>2</sup>, педагогічні пошуки ефективних шляхів підготовки такого педагога для професійної школи все більше пов'язуються із мистецтвом. Це зумовлюється його здатністю „конституювати множинність освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що, активізуючи розумову діяльність студентів та творчо організуючи освітній простір”<sup>3</sup>, сприяють розвиткові в майбутніх педагогів ПТНЗ інноваційного, динамічного й гуманістичного типу мислення, коригують педагогічну культуру в освіті та у суспільстві загалом, формують студентів як фахівців і людей високої культури, здатних здійснювати особистий позитивний вплив на індивідуальність учнів. Звернення мистецтва до розуму і почуттів кожного з нинішніх студентів професійно-педагогічних навчальних закладів дозволяє мінімізувати суспільну та індивідуальну асиметрію між матеріальністю й духовністю, „поєднати моральність із ринковою економікою”<sup>4</sup>, культивувати в майбутніх педагогів професійного навчання „піднесену думку та дух відповідно до національних традицій і переконань, формувати конструктивізм як основу їхньої життєвої позиції, утверджувати культуру толерантності”<sup>5</sup>.

Разом з тим, як свідчить аналіз практики роботи сучасних професійно-педагогічних навчальних закладів, вони у своїй діяльності дуже повільно впроваджують ці прогресивні ідеї. Причина цього полягає, на нашу думку, в суперечності між новими тенденціями розвитку професійної та професійно-педагогічної освіти, вимогами цих галузей до загальнокультурного розвитку фахівця та потребами ринку, який, ігноруючи особистісні якості робітника,

<sup>1</sup> Пономарьов О.С., Резнік С.М. Усвідомлення необхідності формування професійної культури під час підготовки інженера-керівника / О.С. Пономарьов, С.М. Резнік // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. У 2-х ч. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К.-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. С. 353-359. С. 355.

<sup>2</sup> Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с. С. 3-4.

<sup>3</sup> Там само. – С. 167.

<sup>4</sup> Там само. – С. 139.

<sup>5</sup> Там само. – С. 158.

висуває вимоги лише до якості й кількості виробленої ним продукції. Це, у свою чергу, позначається на запитах підприємств-замовників, які зосереджують увагу виключно на відповідності рівня професійної підготовки фахівців сучасному рівню техніки і технологій в промисловості<sup>1</sup>, а тому актуалізують лише інженерно-технічні та виробничо-технологічні аспекти професійної підготовки та особистості майбутнього педагога ПТНЗ й вихованих ним кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів. У зв'язку із цим у змісті їхньої професійної підготовки превалюють професійно-орієнтовані фундаментальні та спеціальні дисципліни, що зумовлює механічне перенесення у навчальні плани інженерно-педагогічних спеціальностей змісту освіти інженера відповідного профілю<sup>2</sup>, недостатню увагу до психолого-педагогічної та загальнокультурної підготовки<sup>3</sup>.

На підтвердження цьому можна навести той факт, що до 90-х років ХХ ст. такі предмети, як етика, естетика та українська мова були не обов'язковими, а факультативними при підготовці техника-технолога-майстра виробничого навчання.

Про домінування професійно-орієнтованих дисциплін у змісті професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів свідчать також результати аналізу навчального плану Технологічного університету „Поділля” (ТУП), розробленого для студентів спеціальності 7.010104 „Професійне навчання” за автомобільним профілем, здійсненого В. Третьком та І. Каньковським<sup>4</sup>. Усі дисципліни навчального плану дослідники поділили на три основних частини, перша з яких забезпечує загальнокультурну підготовку майбутніх фахівців й поєднує гуманітарні, соціально-економічні та природничо-наукові дисципліни; друга – психолого-педагогічну підготовку студентів й

<sup>1</sup> Пащенко О.В. Деякі аспекти викладання дисципліни „Технологія швейних виробів” для підготовки фахівців спеціальності „Професійне навчання” в сучасних умовах / О.В. Пащенко // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 392-395. С. 393.

<sup>2</sup> Третько В.В., Каньковський І.Є. Професійне становлення особистості майбутнього інженера-педагога автомобільного профілю в умовах технологічного університету „Поділля” / В.В. Третько, І.Є. Каньковський // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198. С. 106-110. С. 106.

<sup>3</sup> Щербак О.І. Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967-1994 рр.): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. / О.І. Щербак. – К.: ІПППО АПН України, 1995. – 24 с.

<sup>4</sup> Третько В.В., Каньковський І.Є. Професійне становлення особистості майбутнього інженера-педагога автомобільного профілю в умовах технологічного університету „Поділля” / В.В. Третько, І.Є. Каньковський // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198. С. 106-110.

охоплює психолого-педагогічні дисципліни; третя – спеціальну підготовку, до якої входять не лише професійно-орієнтовані, але дисципліни освітньо-професійної програми за вибором навчального закладу та за вибором студента. В кожній частині змісту навчального плану вчені виокремили фундаментальну, прикладну й практичну лінії підготовки.

Зважаючи на специфіку профілю підготовки майбутніх педагогів автомобільного профілю, який є досить далеким від мистецтва, у навчальному плані не представлено мистецьких дисциплін, а введено лише деякі відомості з теорії та історії їх розвитку до змісту навчального курсу „Культурознавство” й, до певної міри, до курсів з „Філософії”, „Релігієзнавства”, „Історії України” та „Української мови”. Опосередковано стосується мистецтва й така дисципліна природничо-наукового циклу, що забезпечує загальнокультурну підготовку майбутніх педагогів професійної школи, як „Нарисна геометрія. Інженерна та комп’ютерна графіка”. Решту змісту професійної підготовки становлять предмети фахової освітньо-професійної підготовки (9 психолого-педагогічних дисциплін та 2 педагогічні практики) й предмети спеціальної освітньо-професійної підготовки (16 навчальних дисциплін, виробниче навчання та 2 технологічні практики), які не передбачають введення мистецького компонента до свого змісту. І хоча науковцями зазначається, що основний напрям вдосконалення професійної підготовки інженера-педагога вони вбачають у „підвищенні його творчого потенціалу,... розвитку професійної індивідуальності викладача”<sup>1</sup>, у представленій ними структурно-логічній схемі фактично відсутні предмети, які здатні виконувати це завдання. Єдину можливість для цього становить, на нашу думку, дисципліна „Сучасні педагогічні технології”<sup>2</sup>, хоча в її змісті не представлені креативні технології, які б сприяли розвитку творчої індивідуальності педагога ПТНЗ. Маючи аналітико-теоретичний характер, ця дисципліна підпорядковується досить прагматичній, з нашого погляду, меті формування „раціонального

---

<sup>1</sup> Третько В.В., Каньковський І.Є. Професійне становлення особистості майбутнього інженера-педагога автомобільного профілю в умовах технологічного університету „Поділля” / В.В. Третько, І.Є. Каньковський // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198. С. 106-110. С. 109.

<sup>2</sup> Там само. – С. 194-198. С. 106-110. С. 108-109.

стилю навчальної діяльності” майбутнього педагога<sup>1</sup>. Не заперечуючи проти важливості останнього, все ж наголосимо на необхідності органічного поєднання раціональності та емоційності у професійно-педагогічній діяльності, адже акцентування лише одного з цих аспектів неминуче призводить до викривлення її сутності й може бути навіть шкідливим у реальній освітній практиці.

Подібна загальна картина є характерною й для підготовки майбутніх бакалаврів професійного навчання автомобільного профілю в інших професійно-педагогічних закладах освіти, зокрема, в Чернігівському державному педагогічному університеті ім. Т.Г. Шевченка (ЧДПУ), де вивчаються „Нарисна геометрія. Інженерна графіка” (189 год.), „Культурологія” (54 год.), „Історія України” (54 год.), „Основи філософських знань” (81 год.).

Водночас, в цьому закладі у змісті професійної підготовки майбутніх бакалаврів професійного навчання (спеціальність 6.010100) за профілем „Технологія обробки харчових продуктів” мистецтво вводиться як базовий навчальний предмет до циклу фундаментальних дисциплін – „Основи художнього конструювання” (108 год.) та циклу спеціальних (професійних) дисциплін – „Спеціальне малювання” (72 год.). Опосередковано воно вивчається у змісті культурологічних дисциплін „Етика і естетика” (72 год.), „Релігієзнавство” (36 год.), „Культурологія” (72 год.), „Українознавство” (72 год.).

Таким чином, аналіз навчальних планів з підготовки майбутніх педагогів професійної школи різних профілів і освітньо-кваліфікаційних рівнів засвідчив значні відмінності у кількісній (обсяг годин) та якісній (назви тем) представленості мистецтва у змісті навчальних дисциплін різних циклів (табл. 4.1.).

Зокрема, як видно з таблиці, у навчальному плані Коломийського індустріально-педагогічного технікуму (КІПТ) з підготовки молодших спеціалістів за напрямом 0101 „Педагогічна освіта”, спеціальністю 5.010104 „Професійне навчання” за профілем „Будівництво та експлуатація будівель і споруд” серед 33 дисциплін навчального плану лише у 5 (15%) опосередковано наводяться відомості про мистецтво; у навчальному плані Київського

<sup>1</sup> Третько В.В., Каньковський І.Є. Професійне становлення особистості майбутнього інженера-педагога автомобільного профілю в умовах технологічного університету „Поділля” / В.В. Третько, І.Є. Каньковський // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198. С. 106-110. С. 110.



професійно-педагогічного коледжу (КППК) за профілем „Зварювальне виробництво” із 40 навчальних дисциплін 6 (15%) опосередковано стосуються мистецтва; для спеціальності „Швейне виробництво” крім того введено ще 5 професійно орієнтованих дисциплін, зміст яких містить мистецький компонент; у навчальному плані Донецького індустріально-педагогічного технікуму (ДІПТ) за профілем „Зварювальне виробництво” із 72 навчальних дисциплін у 8 (11%) опосередковано наводяться відомості про мистецтво.

У навчальних планах з підготовки бакалаврів професійного навчання (спеціальність 6.010100) мистецькі дисципліни також як такі не представлені, але певні можливості для їх впровадження закладено у 10 з 53 навчальних предметів у КППК ім. А. Макаренка, за профілем „Технологія та обладнання зварювального виробництва” (19 %). У навчальному плані Української інженерно-педагогічної академії (УІПА), за профілями „Технологія і обладнання зварювального виробництва”, „Експлуатація та ремонт промислового транспорту” подібні можливості мають 8 з 66 навчальних дисциплін (12%); у навчальному плані Чернігівського державного педагогічного університету для профілю „Експлуатація та ремонт автомобілів місцевого та автомобільного транспорту” таких дисциплін 4 з 38 (11%), для профілю „Технологія харчового виробництва” – 6 із 55, тобто також 11%.

Таблиця 4.1.

**Представленість мистецького компонента у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи**

№ з/п	Навчальна дисципліна (год.)/ Навчальний заклад	Худ. конструювання	Спецмалювання (іліплення)	Креслення	Нарисна геометрія Інж. та комп. графіка	Етика і естетика	Культурознавство (Іст. і теор. світ. к-ри)	Укр. і заруб. к-ра	Українознавство	Релігієзнавство	Філософія	Історія	Україн. мова	Україн. література	Заруб. література	Культ. мовл. і осн. оратор. мист-ва (риторика)	Конструювання одягу	Проектування одягу	Композиція одягу	Історія моди і костюму
<b>Напрямок 0101 „Педагогічна освіта”, спеціальність 5.010104 „Професійне навчання” за відповідним профілем (молодший спеціаліст)</b>																				
1.	КППТ			81				54			81	81	54							
2.	КППК (зварювальн.) (швейн.)		30		209 209	34 Етика		60 60			100 100	120 120	32 66				140	32	32	32
3.	ДППТ			162		54 (за вибором)	54				81	78+ 54 України 95 Всесв.	78	134+ 54	139					
<b>Напрямок 0101 „Педагогічна освіта”, спеціальність 6.010100 „Професійне навчання” за відповідним профілем (бакалавр)</b>																				
4.	ЧДПУ (автомоб.) (харчов.)	108	72		189	72	54 72		72	36	81	54								
5.	КППК				209	34 Етика; 66	60			32	100 + 64	120	32			108				

						Естет. і осн. ети- кету					соц. фі- ло- соф									
6.	УПА				189	108	81			54	108	108	54			54				
<b>Напряом 0101 „Педагогічна освіта”, спеціальність 7.010104 „Професійне навчання” за відповідним профілем (спеціаліст, магістр)</b>																				
7.	ТУП				108		54			54	81	81	54							

Навчальні плани з підготовки спеціалістів і магістрів професійного навчання (спеціальність 7.010104) з відповідною спеціалізацією побудовано таким чином, щоб максимально наблизити навчальні дисципліни до потреб інженерної та управлінської діяльності, встановити їх зв'язок із педагогічною та відповідною галузевою наукою. Тому ці дисципліни навіть віддалено не стосуються мистецтва і фактично, не містять мистецького компонента у своєму змісті. Лише у Технологічному університеті „Поділля” при підготовці фахівців автомобільного профілю 5 з 30 дисциплін опосередковано стосуються мистецтва (17%).

Такий підхід до структурування змісту навчальних планів професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, що забезпечує рух від загальноосвітніх та загальнокультурних – до вузькопрофесійно-спрямованих дисциплін є, виправданим й економічно доцільним в умовах ступеневої освіти, адже він дозволяє уникнути дублювання навчальних курсів і тем, унеможлиблює непродуктивні втрати часу. Тим більше, в умовах поширення в Україні ступеневої підготовки майбутніх педагогів професійної школи у навчальних та навчально-виробничих комплексах („ПТУ – індустріально-педагогічний технікум (професійно-педагогічний коледж) – ВНЗ”, „ПТУ – індустріально-педагогічний технікум – підприємство”) необхідно є розробка узгоджених наскрізних навчальних планів та програм, які забезпечують наступність у змісті та формах їх навчання, можливість здобуття студентами різних освітніх кваліфікацій за певним фахом без втрати додаткового часу на прослуховування одних і тих самих курсів<sup>1</sup>. З цих причин на бакалавріаті відсутні такі професійно важливі мистецькі курси, які є у змісті професійної підготовки молодших спеціалістів (наприклад, „Основи креслення та спеціального малювання” для студентів профілю „Технологія текстильної та легкої промисловості” у КППК ім. А. Макаренка), а в магістратурі – ті, що є на рівнях бакалавра та спеціаліста (наприклад, дисципліни естетико-культурологічного циклу в УПА).

Водночас, як засвідчив аналіз навчальних програм з професійно-орієнтованих мистецьких дисциплін, навіть будучи представленими у змісті підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, вони

---

<sup>1</sup> Романюк Я.І. Система підготовки педагогічних кадрів для ПТО / Я.І. Романюк // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198. С.196-197.

виконують суто професіоналізуючу роль, спрямовуючись на формування традиційних ЗУНів, і не реалізують закладених у них можливостей щодо творчого розвитку студентів.

Зокрема, зміст навчальної дисципліни „*Малювання та ліплення*” (72 год.) для майбутніх педагогів професійного навчання профілю „Технологія обробки харчових продуктів”, відображений у навчальних планах, програмах, навчально-методичній літературі<sup>1</sup>, комплексах навчально-методичного забезпечення тощо, спрямовується на оволодіння студентами знаннями з основ образотворчої грамоти, розвиток у них колірно-графічних, композиційних та інших професійних образотворчих умінь та вироблення практичних навичок виконання площинних чи об’ємних зображень та пластичних форм, використовуваних для фігурного оздоблення кулінарних і кондитерських виробів.

Програма дисципліни складається з двох частин (рисунку та ліплення) і має переважно практичну спрямованість. У ході вивчення спеціального малювання майбутні педагоги професійного навчання оволодівають технікою й композицією рисунку, технологією його виконання, зокрема, малювання орнаменту, предметів геометричної форми, рослин, птахів, тварин, фруктів, овочів, кондитерських виробів (передусім, тістечок і тортів). Опановуючи ліплення, вони навчаються виконувати з пластиліна, гліни чи солоного тіста барельєфи, горельєфи, зображальні елементи оздоблення поверхонь кондитерських виробів (квіти, листочки, ягідки, колоски, пташок та ін.), макети тортів і тістечок, виготовляють елементи та створюють композиції з декоративного оздоблення кондитерських виробів із малювальної маси та мастики тощо. І хоча теми „Побудова макетів на тему народних казок” (4 год.), „Побудова макетів тістечок” (6 год.) та „Побудова макетів тортів” (8 год.) передбачають власну творчість студентів і виявлення ними своєї творчої індивідуальності, все ж таки основний зміст цієї дисципліни, спрямований на копіювання зразків, має репродуктивний характер і розвиває лише технічні навички студентів.

У професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання швейного профілю блок мистецьких дисциплін представлено інтегрованою образотворчою дисципліною „*Основи*

---

<sup>1</sup> У зв’язку із недостатньою кількістю вітчизняних навчальних посібників і підручників з дисципліни у процесі навчання активно використовуються російські підручники, зокрема: Шембель А.Ф. Рисование и лепка для кондитеров: учеб. / А.Ф. Шембель. – 5-е изд., стер. – М.: Высш. шк.; Изд. центр „Академия”, 2000. – 111 с.

креслення і спецмалювання” (30 год.). Її основні завдання, згідно із навчальною програмою КППК ім. А. Макаренка, розробленою викладачем Ю. Качан, полягають у:

- навчанні студентів класифікувати предмети за формою, кольором, фактурою; знаходити найкращі співвідношення кольорів, знати їх характеристики та особливості психологічного впливу на людину;

- формуванні в них знань про культурно-історичну зумовленість художнього сприймання, його залежність від еволюції художньої форми (наприклад, людині палеоліту притаманне контурне бачення, неоліту – силуетне, починаючи з III ст. до нашої ери – об’ємне, а з початку XX ст. – з елементами оптичної ілюзії, інсталяції (особливо, у футуристів);

- набутті вмінь будувати пропорції, змінювати їх за допомогою кольорових поєднань; правильно розташовувати на малюнку усі конструктивні деталі швейного виробу;

- оволодінні образотворчою грамотою, засобами художньої виразності, основними техніками образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва;

- розвиткові в них навичок малювання різних видів орнаменту, силуетів та портретів людини, моделей одягу (окремо та на людині), народних костюмів, колекцій одягу різних стилів тощо.

Ефективність опанування курсу “Основи креслення та спецмалювання” забезпечується інтеграцією його змісту та встановленням міжпредметних зв’язків з іншими фундаментальними і спеціальними дисциплінами.

Наприклад, для кращого засвоєння теми “Малювання людини в одязі”(4 год.) студентам потрібні знання про властивості матеріалів і структуру пряжі, отримані ними на заняттях з “Матеріалознавства”. Для правильного зображення конструктивних ліній членування одягу вони повинні пригадати матеріал, вивчений під час занять з “Конструювання швейних виробів” та “Моделювання одягу”. Опановуючи тему “Основні відомості про колір”, майбутні педагоги професійного навчання мають актуалізувати знання з фізики про вплив джерела світла, відстані й повітряної сфери на колір предметів, а також знання з психології про здатність кольорів створювати певний настрій людини і впливати на сприйняття нею інших людей за їхньою зовнішністю тощо.

Втім, незважаючи на досить добре структурований навчальний матеріал з дисципліни “Основи креслення та спецмалювання”, методичну доцільність застосовуваних міжпредметних зв’язків, зміст цієї дисципліни також має переважно репродуктивний характер, оскільки основою формою навчальної образотворчої діяльності студентів є копіювання ними запропонованих викладачем зразків.

Визначальною особливістю вивчення мистецьких дисциплін майбутніми педагогами професійно-художніх навчальних закладів є спрямування цього процесу на усвідомлення ними єдності мистецького начала і ремесла, естетики та утилітарності. Тому одночасно з опануванням студентами практичними вміннями і навичками роботи з певним матеріалом, оволодінням різними художніми техніками вони набувають знань з *„Історії образотворчого мистецтва”*, *„Історії релігії та іконографії”*, *„Історії орнаментів і народних художніх промислів”*, *„Основ архітектури”*, *„Технічної естетики і ергономіки”*, *„Рисунку”*, *„Технічного рисунку”*, *„Живопису”*, *„Ліплення”*, *„Макетування”*, *„Композиції”*, *„Кольорознавства й колористики”*, *„Креслення і перспективи”*, *„Комп’ютерної графіки”*, *„Пластичної анатомії”*, *„Шрифтів”* тощо. Для різних профілів підготовки студентів кількість годин на вивчення цих дисциплін суттєво відрізняється. Так, студенти профілю *„Образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво”* вивчають більше теоретичних образотворчих дисциплін і мають більше годин на вивчення самостійних художніх курсів. Студенти профілів *„Технологія художньої обробки деревини”* та *„Технологія художньої кераміки”* вивчають більше дисциплін технічного спрямування (зокрема, *„Технічний рисунок”*, *„Макетування”*, *„Креслення і перспектива”*, *„Технологія та матеріали”*) і мають меншу кількість годин на опанування мистецьких курсів, які нерідко інтегруються між собою (наприклад, *„Композиція і кольорознавство”*, *„Основи кольорознавства, колористика”* тощо).

Разом з тим, вже навіть наведений вище перелік мистецьких навчальних предметів свідчить про те, що зміст професійної підготовки майбутніх викладачів професійно-художніх навчальних закладів у переважній більшості складають лише професійно орієнтовані *образотворчі* дисципліни. Вивчення у них інших різновидів мистецтва та опанування знань із *загальної* теорії та історії мистецтв навчальними планами і програмами не передбачено. Як

наслідок, спеціалізація образотворчої підготовки студентів є досить вузькою, відбувається, фактично, поза загальномистецьким і загальнокультурним контекстом, не спрямовується на розвиток їхньої творчої індивідуальності й не забезпечує формування в них у єдності високого професіоналізму, естетики праці й власного художнього стилю.

Зважаючи на те, що мистецькі дисципліни введені до змісту спеціальної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” лише у ряді профілів, це унеможлиблює реалізацію розвивальних функцій мистецтва у фаховій підготовці студентів інших профілів цієї спеціальності, які, до речі, утворюють генеральну більшість.

У змісті ж більшості культурологічних курсів відомості про мистецтво є досить обмеженими і мають інформативний характер, а тому не впливають суттєво на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання. Так, наприклад, у навчальній програмі з курсу „Історія української та зарубіжної культури” (34 год.), розробленій викладачами Херсонського державного педагогічного університету М. Левченком, Н. Чабан, О. Голиковою, С. Беляєвою<sup>1</sup>, хоча до кожної з 15 навчальних тем ходять відомості про мистецтво, опрацювання їх передбачає лише запам'ятовування й репродуктивне відтворення цих відомостей студентами.

Унікальну спробу поєднати засобами мистецтва культурологічну та екологічну складові змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи здійснила професор Вінницького державного педагогічного університету Г. Тарасенко, розробивши наскрізний міждисциплінарний спецкурс „Екологічна естетика” (32 год.)<sup>2</sup>.

Виступаючи основою структурування змісту цього курсу, мистецтво спрямовує його на:

- виховання в студентів художньо-естетичної активності стосовно природи як екологічно цінної реакції на її виразність;
- підготовку їх до розробки власного естетичного кодексу екологічної діяльності на основі адекватного

<sup>1</sup> Левченко М., Чабан Н., Голикова О., Беляєва С. Історія української та зарубіжної культури: метод. рекомендації / М. Левченко, Н. Чабан, О. Голикова, С. Беляєва. – Херсон, 2000. – 36 с.

<sup>2</sup> Тарасенко Г.С. Екологічна естетика: метод. рекомендації / Г.С. Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ, 1995. – 40 с.



розуміння екологічної норми не лише як правового, але й естетичного та етичного феномену;

- збагачення їхнього аксіологічного, художнього та творчого потенціалів з безпосередньою орієнтацією на зростання технологічної культури естетичного й екологічного виховання тощо<sup>1</sup>.

Теми мистецького змісту, представлені у змісті курсу („Художнє пізнання природи та його зв'язок з іншими формами пізнання світу” (2 год.), „Мистецтво – естетико-екологічне ноу-хау” (2 год.), та „Естетико-екологічне виховання школярів” (2 год.)), розкривають значення мистецтва й художньої творчості як світоглядних феноменів; виявляють їх зв'язок із природою, вихованням особистості, становленням її ціннісної свідомості; обґрунтовують зв'язок художнього та наукового пізнання світу, що актуалізує необхідність пошуку способів корекції існуючих підходів людини до природи тощо. Практичні заняття курсу мають творчий характер і передбачають проведення дискусій на естетико-екологічні теми, написання творів, фантастичних оповідань та художньо-публіцистичних виступів на захист природи на запропоновані рядки з віршів українських поетів; здійснення художньо-творчих інтерпретацій естетично виразного у певному об'єкті чи явищі природи (у вигляді монологів, діалогів, драматизацій); виконання творчих робіт у пластиці (малювання, ліплення, різьблення, створення фотокомпозицій); створення стилізацій у манері різних письменників, поетів, художників тощо.

Звичайно, такий підхід до використання мистецтва у професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання є дуже ефективним для розвитку їхньої творчої індивідуальності, але, на жаль, він не отримав широкого розповсюдження і практикується лише у Вінницькому педагогічному університеті.

У зв'язку із тим, що аналіз навчальних планів та програм спеціальних і культурологічних дисциплін показав, що вони в цілому не мають можливості повною мірою реалізувати потенціал мистецтва щодо розвитку творчої індивідуальності студентів ми звертаємо основну увагу в нашому дослідженні на цикл психолого-педагогічних

---

<sup>1</sup> Тарасенко Г.С. Екологічна естетика: метод. рекомендації / Г.С. Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ, 1995. – 40 с. С. 3-4.

дисциплін як такий, що найповнішою мірою здатний реалізувати ці можливості.

Послугуючись результатами здійсненого нами аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ у вищих закладах освіти та висновками експертів Українського аналітичного центру професійної освіти „Національна Обсерваторія” щодо курикулуму підготовки педагога професійної школи<sup>1</sup>, можемо зробити висновок щодо відмінності підходів до структурування змісту психолого-педагогічної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” у різних закладах освіти нашої держави. Не повторюючи наведених у цій праці даних та узагальнень, які підтверджують цей висновок, відзначимо, що спільним в їх викладанні є те, що вони в цілому не виходять за межі традиційної науково-технократичної концепції навчання, відповідної традиційній сциєнтистській парадигмі освіти. Внаслідок цього багато тем з психології та педагогіки виявляються відчуженими від студентів, які нерідко не бачать в їх вивченні особистої користі для себе й опановують їх формально – лише для здачі на екзамені.

Ми повністю погоджуємося із О. Пехотою, що сучасна технологія професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу не розраховані на врахування, збереження, формування та розвиток їхньої індивідуальності. Звідси, як наслідок, впливає слабка пізнавально-професійна мотивація майбутнього педагога, навчання без врахування та нижче від своїх можливостей, пасивність у період педагогічної практики, небажання займатися педагогічною професією після закінчення освітнього закладу, випадковість обирання педагогом-початківцем індивідуальних засобів взаємодії з оточуючою педагогічною дійсністю<sup>2</sup>. Упродовж усієї підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів залишається в силі суперечність між масовим характером психолого-педагогічної підготовки та індивідуальним способом формування майбутнім педагогом своєї професійно неповторної системи педагогічної діяльності<sup>3</sup>. Це спричинює таку небезпечну, з нашого погляду, тенденцію як формування в студентів подвійних навчально-

---

<sup>1</sup> *Аналіз курикулума підготовки педагога професійної школи в Україні* / Щербак О.І., Болюбаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.; За ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.

<sup>2</sup> *Пехота Е.Н.* Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки учителя: Монографія / Под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 138.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 138.

педагогічних стандартів: одних для отримання позитивної оцінки на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін, а інших – для реальної роботи з учнями професійних навчальних закладів.

Як свідчить аналіз дисциплін, що належать до психолого-педагогічного циклу навчальних планів професійно-педагогічних та вищих педагогічних закладів освіти, основними з них у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання є „Педагогіка”, „Психологія”, „Педагогіка вищої школи”, „Професійна педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності”, „Основи наукових досліджень”. Серед психолого-педагогічних дисциплін, що містять у своєму змісті мистецький компонент в якості домінуючого, можна назвати лише один предмет за вибором „Зарубіжні системи освіти та навчання мистецтва” (54 год.), який викладається студентам спеціальності „Професійне навчання” освітньо-кваліфікаційного рівня „Спеціаліст” у Подільській державній аграрно-технічній академії (м. Хмельницький).

У типових навчальних програмах з *педагогіки*<sup>1</sup> не представлено таких теми, зміст яких безпосередньо стосується мистецтва, водночас запропоновано теми, присвячені розвитку індивідуальності особистості. Зокрема у програмі з педагогіки, розробленій професором Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова Г. Панченком (124 год.), вміщено такі теми: „Виховання як педагогічний процес індивідуального становлення особистості” (2 год, лекц.), „Цілі індивідуально-особистісної виховної взаємодії вихователя і вихованця” (2 самост. роб.), „Проблема забезпечення проявів індивідуальності вихованця” (2 самост. роб.), „Діалектика колективного та індивідуального у педагогічному процесі” (2 огляд. лекц.). У темах „Розиток, виховання і соціалізація особистості” (2 лекц.) та „Роль спадковості і середовища у розвитку особистості” (2 сем.) розглядаються питання індивідуальних відмінностей та діагностики розвитку особистості; в темі „Організаційні форми навчання” (2 лекц.) – форми індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності учнів; у темі „Закономірності та принципи процесу виховання” (2 лекц. + 2 лаб.) – принципи

<sup>1</sup> Програма навчального курсу „Педагогіка”: програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / укл. Л. Вовк, Г. Панченко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 65 с.; Програма з педагогіки (Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Альтернативний варіант): програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / авт.-укл. А.М. Бойко, І.Ф. Кривонос, В.С. Лутфуллін та ін. – К.: ІСДО, 1996. – 56 с. Програма курсу „Теорія та історія педагогіки”: програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / укл. Л.О. Хомич, М.П. Лещенко. – Полтава, 1996. – 36 с.

поєднання колективного та індивідуального у вихованні, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців; індивідуального підходу у вихованні та активності й самодіяльності вихованця. Відомості про мистецтво опосередковано наводяться лише в темі "Формування базової культури особистості" (2 лекц.) у контексті естетичного виховання і не пов'язуються з розвитком її індивідуальності.

У програмі з педагогіки, розробленій авторським колективом викладачів Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка (84 год.) питання розвитку індивідуальності також розглядаються відокремлено від педагогіки мистецтва. Так, у змісті тем „Інтеграція педагогічних і психологічних знань у діяльності педагога. Педологія як наука про розвиток і формування індивідуальності дитини” (1 лекц.), „Диференціація та інтеграція навчання. Робота з учнями різних рівнів розвитку, особистісно-індивідуальне навчання” (2 лекц. + 2 лаб.) та „Історико-теоретичні основи виховання особистості в колективі. Єдність індивідуального та колективістського підходів у вихованні учнів” (2 лекц. + 2 лаб.) не розкриваються можливості мистецтва щодо розвитку в особистості індивідуальних якостей та творчих здібностей. А педагогічний потенціал мистецтва розглядається у зв'язку: із взаємодією педагогіки з іншими сферами культурної практики людини, зокрема, зі світовою літературою (тема „Єдність педагогіки, фахових методик, спеціальних і світоглядно-культурологічних дисциплін у діяльності педагога. Інтеграційна роль теорії педагогіки у формуванні загальної та професійної культури майбутнього педагога” (1 лекц.)); виховним значенням праслов'янської й слов'янської міфології та українського фольклору (тема „Історичний та логіко-теоретичний підходи до інтегрованого курсу педагогіки. Соціально-економічні умови виділення педагогіки у самостійну галузь знань” (2 лекц.)); дидактичною системою Я.А. Коменського, зокрема, його підручником „Видимий світ у малюнках” (тема „Педагогічна концепція Я.А. Коменського. Історичні корені української національної педагогіки” (2 лекц. + 2 сем.)); емоційним розвитком та формуванням естетичної культури особистості (теми „Проблема мети виховання в історії та сучасній педагогіці і школі. Зарубіжна педагогіка про мету виховання” (2 лекц. + 2 лаб.), „Історико-теоретичні основи естетичного та екологічного виховання. Природа як засіб і джерело естетичного й екологічного виховання особистості”

(2 лекц. + 2 лаб.)); обґрунтуванням значення фольклору, народного мистецтва та ремесел як засобів етнопедагогіки, основи національного виховання, чинника гуманізації педагогічних відносин та стосунків у родині (теми „Гене́за прогресивних ідей навчання і виховання в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки” (2 лекц.), „Зміст та структура української етнопедагогіки. Цілісний і гуманний характер системи виховання в українській народній педагогіці” (2 лекц. + 2 лаб.), „Формування виховуючих відносин як фактор гуманізації і демократизації національної освіти” (2 лекц. + 2 сем.); „Взаємодія школи, сім’ї, регіону у вихованні дітей. Функціонування соціально-педагогічних комплексів” (2 лекц. + 2 сем.)).

Узагальнення цих даних дозволяє стверджувати, що у викладанні курсу педагогіки за аналізованими програмами також не реалізуються потенційні творчо-розвивальні можливості мистецтва, хоча воно й представлене в їх змісті.

На відміну від цього, у програмі з педагогіки, розробленій Л. Хомич та М. Лещенко для студентів спеціальності 03.08.00 „Педагогіка і методика початкового навчання” (192 год.)<sup>1</sup> творчо-розвивальний потенціал мистецтва використовується повною мірою. Воно не лише введено до розділів програми (передусім, до розділу „Індивідуальність особистості, педагогіка її розвитку” (36 год.) й значної кількості навчальних тем („Виховний зміст давньогрецьких міфів” (2 сем.), „Дохристиянська слов’янська міфологія, її виховне значення” (2 сем.), „Виховний зміст християнських біблійних міфів і легенд” (2 сем.), „Роль українських письменників у розвитку освіти в Україні” (4 сем.), „Естетизація процесу навчання і виховання” (2 лекц.), „Естетичне виховання як основа комплексного підходу до формування людської особистості” (2 лекц.), „Методи естетичного виховання молодших школярів” (2 сем.), „Характеристика зарубіжних концепцій естетичного виховання” (2 лекц.), „Організація естетичного сприймання природи учнями початкових класів” (2 сем.), „Використання мистецтва та елементів народознавства на уроках в початковій школі” (2 год., сем.), „Педагогічні умови використання драматизації у навчально-виховному процесі” (2 лаб.), але й покладено в основу практичної роботи з використання мистецтва у

---

<sup>1</sup> Програма курсу „Теорія та історія педагогіки: програма для студентів педагогічного університету спеціальності 03.08.00 – „Педагогіка і методика початкового навчання” / укл. Л.О. Хомич, М.П. Лещенко. – Полтава, 1996. – 36 с.

творчому розвитку особистості, діагностики її творчої обдарованості та самостійної навчально-творчої діяльності майбутніх педагогів.

На жаль, ця програма, хоча й може стати основою для використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, не підходить для впровадження до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних навчальних закладів та педагогічно-індустріальних факультетів вищих закладів освіти у силу своєї фахової специфіки.

Програми ж з педагогіки для професійно-педагогічних навчальних закладів відзначаються академічною сухістю та інформативним характером. Ця тенденція зберігається на усіх рівнях професійно-педагогічної підготовки, починаючи від молодшого спеціаліста, і завершуючи освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра. Хоча, як позитивне слід відзначити зорієнтованість курсу педагогіки на специфіку майбутньої професійно-педагогічної діяльності студентів, про що свідчить тема „Майстер виробничого навчання – педагог професійної школи” (2 год.), введена до змісту навчальної програми з курсу для молодших спеціалістів викладачем КППК ім. А. Макаренка Т. Горишняк.

В основному ж тематика розробленої нею програми курсу педагогіки для молодших спеціалістів (154 год.) спрямовується на: ознайомлення майбутніх майстрів виробничого навчання із теоретичними засадами цієї науки; педагогічними основами розвитку особистості; системою освіти і виховання в Україні; дидактикою як теорією навчання; науковими основами змісту освіти; вимогами до структурування навчальних планів та програм; дидактичними закономірностями, принципами, методами та засобами навчання; вимогами до контролю знань, умінь і навичок учнів; теоретичними засадами організації самостійної роботи учнів ПТНЗ; сучасними педагогічними технологіями навчання, зокрема, модульно-рейтинговою; метою, принципами, завданнями та методами виховання; сутністю передового педагогічного досвіду та методикою його вивчення й застосування тощо. Серед навчальних тем курсу опосередковано стосується мистецької проблематики тема „Трудове, естетичне та фізичне виховання” (2 год.), а проблеми розвитку творчої індивідуальності тема „Виховання індивідуальних якостей особистості” (2 год.), проте спеціальної уваги до проблеми формування цієї інтегративної системної якості в студентів професійно-педагогічних закладів освіти й тим більше – до

використання у цьому процесі педагогіки мистецтва у розробленій навчальній програмі не приділяється.

Подібний підхід спостерігається й у програмі з курсу педагогіки для бакалаврів, розробленій Т. Горишняк (78 год.). До її змісту входять як нові теми („Поняття про педагогічний процес, його інтенсифікацію та оптимізацію” (6 лекц.), „Загальні форми організації педагогічного процесу” (2 лекц. + 2 пр.), „Професійна педагогічна діяльність” (2 лекц. + 2 пр.), „Особистість учня в педагогічному процесі” (2 лекц. + 2 пр.), так і теми, якої до певної міри дублюють вивчені студентами на попередньому освітньо-кваліфікаційному рівні. Такими, зокрема, є „Навчання як складова частина педагогічного процесу. Види навчання” (6 год.), „Закономірності та принципи навчання” (2 лекц. + 2 пр.), „Система педагогічних методів” (2 лекц. + 2 пр.). Серед тем, які б передбачали введення відомостей про можливості використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності особистості можна назвати „Інноваційні освітні системи ХХ ст.” (2 лекц.), проте таких відомостей у змісті теми не міститься.

Навчальна програма для студентів бакалавріату, розроблена викладачем КППК ім. А. Макаренка Л. Сікорською, значною мірою ґрунтується на змісті програми з педагогіки Г. Панченка і, фактично становить її адаптований варіант. Зокрема, з 15 навчальних тем, представлених у ній, 12 повністю повністю відповідають за назвою темам цієї програми, а тому й можливості цих курсів щодо використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання є, на нашу думку, ідентичними.

У змісті навчальних програм з *професійної педагогіки, основ педагогічних досліджень та педагогіки вищої школи* можливості для застосування мистецтва з метою розвитку творчої індивідуальності студентів є ще більш обмеженими. Зокрема, у навчальній програмі з курсу „*Основи педагогічних досліджень*” (42 год.) впровадження мистецтва до змісту навчальних тем є доволі проблематичним, адже вони розкривають суто наукові аспекти педагогіки.

У навчальній програмі з курсу „*Основи професійної педагогіки*”, створеній викладачем КППК ім. А. Макаренка Е. Ковальчук (42 год.), також не передбачено таких тем, які б безпосередньо стосувалися проблеми розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи та

застосування в цьому процесі педагогіки мистецтва. Зміст цього курсу спрямований на розкриття сутності професійної педагогіки як науки; визначення її предмета, об'єкта й законів; обґрунтування принципів і методів професійного навчання та самостійної роботи учнів ПТНЗ; здійснення характеристики системи професійної освіти в Україні та проведення порівняльного аналізу її із системами професійної освіти інших країн; усвідомлення студентами сутності та необхідності запровадження неперервності й ступеневості професійної підготовки кваліфікованих робітників для народного господарства та педагогічних кадрів для системи професійної освіти України; формування в них потреби у неперервному професійному самовдосконаленні та ознайомлення із педагогічними можливостями у цьому процесі системи післядипломної професійно-педагогічної освіти.

Водночас, незважаючи на таку вузько-професійну спрямованість навчального курсу, у ньому також, на нашу думку, закладені можливості щодо використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів. Зокрема, в темі „Система професійної освіти в Україні та інших країнах. Порівняльна педагогіка” (4 год.) доцільно було б розкрити значення мистецьких курсів креативності у підготовці кваліфікованих робітників в Японії, Франції, США та інших країнах<sup>1</sup>, а на практичних заняттях опрацювати зі студентами фрагмент креативного мистецького тренінгу. Отже, незважаючи на педагогічну доцільність і обґрунтованість структурування змісту навчальної дисципліни „Основи професійної педагогіки”, вважаємо, що вона поки що здійснює лише інформативну функцію й не реалізує закладеного в ній творчо-розвивального потенціалу.

У робочій програмі курсу „Педагогіка вищої школи”, розробленій викладачем Житомирського державного педагогічного університету С. Вітвицькою<sup>2</sup> (54 год.), проблемі розвитку індивідуальності студентів присвячено тему „Студент як об'єкт-суб'єкт педагогічної діяльності (2 лекц.), яка вивчається відокремлено від тем, що містять можливості для впровадження до їх змісту мистецького компонента. Такою, наприклад, може бути тема

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с. С. 24-26.; Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М., 1985. – 337 с. С. 308.; Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю.У. Фохт-Бабушкин – М., 1986. – 217 с. С. 211.

<sup>2</sup> Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної ліри, 2003. – 316 с. С. 282-304.



„Виховна робота у вищому навчальному закладі” (2 лекц.), зміст якої опосередковано стосується мистецтва в аспекті форм позааудиторної роботи куратора академічної групи зі студентами та основних напрямів виховання студентської молоді у процесі навчання та в позанавчальній діяльності. Певні можливості для апробації педагогічних можливостей мистецтва щодо розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів надає також тема „Сучасні технології в освіті” (2 лекц.), у межах якої розглядаються ігрові технології, які нерідко передбачають застосування мистецтва з метою формування професійно значущих індивідуальних та особистісних якостей студентів. Водночас, у змісті розглядуваного навчального курсу утворення подібних внутрішньо-предметних зв'язків та застосування практичних творчо-розвивальних видів мистецько-педагогічної діяльності не передбачається, що не спрєє реалізації у ньому можливостей мистецтва щодо розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.

Те ж саме можна сказати й про навчальні курси „*Психологія*” та „*Основи психології і педагогіки*”, програма яких розглядає різні аспекти становлення й розвитку індивідуальності людини поза мистецьким і творчим контекстами<sup>1</sup>. Наприклад, питання „Індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт діяльності”, „Індивідуальність: поняття, сутність, загальна характеристика та відмінність від поняття „особистість” теми „Психологічна структура особистості” (2 лекц.)<sup>2</sup>, теми лекції „Індивідуально-психічні властивості особистості та їх розвиток у професійній діяльності” (2 год.) та практичного заняття „Методика вивчення індивідуально-психічних властивостей особистості” (4 год.) дають досить повне уявлення про сутність і структуру індивідуальності, проте не розкривають особливостей *творчої* індивідуальності та значення мистецтва в її становленні, не пропонують студентам творчо-розвивальних вправ і завдань на матеріалі мистецтва. А серед педагогічних тем курсу лише одна („Теоретичні та методичні основи професійного виховання” (2 лекц.)) передбачає ознайомлення із індивідуальним й диференційованим

<sup>1</sup> Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Ягупов В.В. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, В.В. Ягупов; за заг. ред. В.В. Ягупова. – К.: КУЕГТ, 2005. – 232 с. С. 6-18.; Серьожнікова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / Р.К. Серьожнікова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної л-ри, 2003. – 243 с. С. 210-211.

<sup>2</sup> Серьожнікова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / Р.К. Серьожнікова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної л-ри, 2003. – 243 с. С. 210-211.

підходами у навчально-виховному процесі, принципами гуманізації та гуманітаризації, а також можливість введення відомостей про мистецтво як про засіб естетичного виховання майбутніх фахівців. Отже, цей курс, хоча і має потенційні можливості для розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, також, фактично, не реалізує їх.

Розглядаючи методичну складову підготовки студентів професійно-педагогічних закладів освіти, слід звернути на такі методичні навчальні курси, як „Методика виховної роботи” (54 год., Подільська державна аграрно-технічна академія (ПДАТА), ОКР – спеціаліст), „Організація виховного процесу” (54 год. – ПДАТА), „Організація та методика виховної роботи в ПТУ” (89 год., КППК ім. А. Макаренка, ОКР – мол. спец.), „Організація навчально-виховного процесу” (74 год., КППК ім. А. Макаренка, ОКР – бакалавр), які, хоча й не містять безпосередньо тем, присвячених організації виховної роботи у професійно-технічних навчальних закладах засобами мистецтва та використанню його у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, мають усі підстави для їх введення і, за умови коригування їх змісту, можуть ефективно використовуватися із цією метою.

Серед усіх навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу найкращі передумови для розвитку творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва забезпечує дисципліна „*Основи педагогічної майстерності*”, у змісті якої активно застосовуються форми і методи театральної педагогіки.

У процесі її вивчення студенти не лише теоретично опановують знання щодо специфіки професії педагога професійного навчання, його професійно значущих особистісних та індивідуальних якостей, а й залучаються до виконання творчих завдань, навчальних драматизацій та розв’язання різноманітних змодельованих ситуацій професійно-педагогічної діяльності, у ході опрацювання яких розвиваються їхні творчі педагогічні здібності, виробляється власний стиль діяльності та розкривається творча індивідуальність.

Програмою курсу „*Основи педагогічної майстерності*”, розробленій викладачами Полтавського державного педагогічного університету (148 год.)<sup>1</sup>, передбачено вивчення тем, що містять теоретичні відомості з використання театральної педагогіки у

<sup>1</sup> *Основы педагогического мастерства: программы педагогических институтов* / И.А. Зязюн, Г.В. Брагина, Л.В. Крамущенко и др. – Полтава, 1988. – 53 с.

розвитку педагогічної майстерності студентів („Елементи акторської й режисерської майстерності в педагогічній діяльності” (2 лекц. + 2 лаб.)), ознайомлюють їх з такою важливою складовою творчої індивідуальності педагога, як індивідуальний стиль діяльності („Формування індивідуального стилю діяльності” (2 год.)), акцентують увагу на необхідності розвитку естетичної виразності й впливовості зовнішнього вигляду педагога як репрезентантів його загальної культури, професійної гідності й впевненості („Педагогічна техніка” (2 год.)).

У ході лабораторних занять з курсу передбачено виконання майбутніми педагогами вправ на оволодіння методикою й технікою саморегуляції свого внутрішнього стану засобами музико-, бібліо- та інших видів арт-терапії („Майстерність педагога в управлінні собою. Основи техніки саморегуляції” (2 лаб.)); мікрОВикладання й створення власних історій і казок („Техніка мовлення. Приголосні звуки” (2 лаб.)), інші види творчої діяльності.

Відзначаючи безперечну ефективність цих форм розвитку педагогічної майстерності, зазначимо водночас, що аналізований навчальний курс набув би, на наше переконання, ще більш потужного творчо-розвивального потенціалу за умови впровадження до його змісту не лише театральної педагогіки, а й усього багатого арсеналу засобів педагогіки мистецтва.

Хоча у більшості професійно-педагогічних закладів освіти навчальна дисципліна „Основи педагогічної майстерності” є, фактично, єдиною, яка забезпечує розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, використовуючи в цьому процесі мистецтво, а в деяких навчальних закладах (наприклад, в УПА) вона взагалі відсутня, в інших вищих закладах освіти вона доповнюється ще й вивченням навчальних курсів „*Основи педагогічної творчості*” та „*Творчість*” (НПУ ім. М.П. Драгоманова)<sup>1</sup>. У Подільській державній аграрно-технічній академії замість цього курсу викладається навчальна дисципліна за вибором „Основи технічної творчості” (54 год.), яка сприяючи творчому розвитку студентів, здійснює його поза педагогічним контекстом, а тому не забезпечує гармонізації інженерної й педагогічної складових їхньої підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

<sup>1</sup> Сисоєва С. Основи педагогіки творчості: Підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 320 - 341.

Програма ж навчального курсу „Основи педагогічної творчості”, розроблена професором С. Сисоєвою, є більш ефективною у формуванні готовності студентів до цієї діяльності, адже вона акцентує увагу саме на педагогічних аспектах творчого розвитку майбутнього педагога, які мають пріоритетне значення в його професії.

Зміст програми структуровано за 9 модулями, які забезпечують підготовку студентів до педагогічної творчості й спрямовуються на пізнання ними „сутності творчої діяльності, її психофізіологічних основ, специфіки педагогічної творчості, її рівнів та критеріїв; пізнання основних рис творчої особистості, оволодіння методами оцінювання рівнів творчих можливостей учня та учнівських колективів; оволодіння технологією планування творчої навчальної діяльності учнів, створення творчих ситуацій, організації колективної творчої діяльності; опанування евристичними методами розв’язування творчих задач; оволодіння педагогічною технікою, прийомами професійно-педагогічного самовдосконалення, культурою педагогічного спілкування”<sup>1</sup>.

Навчальний курс „Основи педагогічної творчості” значною мірою впливає на розвиток творчої індивідуальності студентів педагогічних спеціальностей, проте у ньому не передбачається використання педагогічного потенціалу мистецтва. Широке поле можливостей для цього має розроблений С. Сисоєвою курс „Творчість”, в якому запропоновано велику кількість творчих мистецьких завдань на розвиток індивідуальних якостей, психічних процесів і творчих здібностей особистості. Щоправда він призначений для факультативної роботи з учнями молодших класів, а тому потребує суттєвої адаптації для використання його у процесі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи.

Важливе значення у розвитку цієї інтегративної системної якості в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів має навчальний курс „Культура мовлення, основи ораторського мистецтва”, який формує мовленнєву, риторичну особистість

---

<sup>1</sup> Сисоєва С. Основи педагогіки творчості: Підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 326.

педагога<sup>1</sup>, з притаманним їй власним комунікативним стилем та манерою спілкування.

У змісті програми курсу, розробленої викладачем КППК ім. А. Макаренка М. Лозовою (108 год.)<sup>2</sup>, передбачено вивчення таких тем, які безпосередньо пов'язані із літературою як жанром мистецтва, зокрема, „Українська літературна мова та її функції” (2 сем. + 4 сам.), „Особливості наукового, публіцистичного, художнього стилів мовлення. Сильова диференціація лексики” (2 сем. + 4 сам.), „Техніка дихання і техніка усного мовлення. Виразне читання. Виразальні засоби звукового мовлення. Голос та його характеристика” (2 практ. + 2 сам.), „Виразність і образність мовлення. Художня виразність. Виразальні засоби художнього мовлення (тропи, емоційно-оцінна лексика, конструювання тексту)” (2 лекц. + 2 практ. + 2 сам.), „Основи словесної майстерності педагога. Взаємозумовленість риторичної, сценічної і педагогічної мовленнєвої діяльності. Роль художньої літератури (теоретичні, практичні, виконавські аспекти) у розвитку мовленнєвої діяльності педагога” (2 лекц. + 2 сем. + 2 сам.), „Мистецтво красномовства на основних етапах розвитку суспільства. Історія українського ораторського мистецтва” (2 лекц. + 2 сам.), „Елементи художності та літературні прийоми в мові оратора. Художньо-словесний образ і закони його створення” (2 лекц. + 2 сам.). Водночас, аналіз тематичного плану курсу свідчить про те, що загальна його спрямованість є більш філологічною, ніж педагогічною, про що свідчить наявність серед двадцяти трьох тем курсу лише двох, зміст яких має педагогічний характер („Культура мовлення, основи ораторського мистецтва” як навчальна дисципліна. Місце курсу КМОМ у системі навчальних дисциплін. Культура мовлення студентів та педагогів” (2 сем.) та „Основи словесної майстерності педагога” (2 лекц.)). Тематика практичних занять також стосується лише філологічних аспектів культури мови і мовлення, передбачає здійснення різних видів аналізу тексту та комунікативних якостей мовлення (правильності, чистоти, точності, виразності, доречності тощо) і не містить педагогічно орієнтованих творчих завдань, які б сприяли формуванню педагогічної майстерності та розвиткові

<sup>1</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.; Сагач Г. Риторична особистість, як її підготувати в школі нового типу / Г. Сагач. – 2005. – № 17-18.; Засекіна Л.В., Засекін С.В. Вступ до психолінгвістики / Л.В. Засекіна, С.В. Засекін. – Острого: Вид-во Нац. Ун-ту „Острозька академія”, 2002. – 168 с.

<sup>2</sup> *Культура мовлення, основи ораторського мистецтва*: навч. програма з дисципліни / укл. М.С. Лозова. – К., 2007. – 36 с.

творчих якості і здібностей студентів. Отже, узагальнення результатів аналізу означеної програми надає підстави стверджувати, що викладання навчальної дисципліни „Культура мовлення. Основи ораторського мистецтва” за нею не може повною мірою забезпечити розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання.

Подібних висновків ми дійшли також при аналізі програми спецсемінару „Ділове спілкування: етика й культура” (34 год.), розробленого викладачем Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського Л. Супрун<sup>1</sup>. Зміст цієї програми хоча й містить мистецький компонент, відображений у питаннях різних тем (наприклад, „Антуан де Сент-Екзюпері про спілкування як розкіш”; „Етика й культура ділового спілкування в пам’ятках історії та літератури”<sup>2</sup>, „Ораторське мистецтво промовця як умова переконання”<sup>3</sup>) та творчих мистецьких завданнях з елементами гри й драматизації<sup>4</sup>, проте не стосується специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності студентів й не реалізує можливостей педагогіки мистецтва у розвитку їхньої творчої індивідуальності.

У процесі аналізу навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх педагогів на предмет наявності в їх змісті мистецького компонента та визначення їх спроможності впливати на розвиток творчої індивідуальності студентів ми звернули особливу увагу на спецкурс „Індивідуальність учителя: теорія і практика”, розроблений професором Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського О. Пехотою<sup>5</sup>. Курс поєднує в собі дві мети: *дидактичну*, пов’язану з ознайомленням студентів із механізмами та умовами їхнього індивідуального професійного розвитку, й *розвивальну*, що відображає спрямоваість його змісту на набуття ними навичок й досвіду професійного самовивчення, саморозуміння, самоприйняття й самовдосконалення<sup>6</sup>.

Логіка побудови курсу підпорядковується завданням:

<sup>1</sup> *Ділове спілкування: етика й культура*: Програма спецсемінару для студентів спеціальності 7.010103 „Українська мова і література та українознавство” / Укл. Л.В. Супрун. – Вінниця: Вид-во ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2004. – 30 с.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 6.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 26.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 25.

<sup>5</sup> *Пехота Е.Н.* Індивідуальність учителя: теорія і практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.

<sup>6</sup> *Там само.* – С. 5.

- ознайомлення студентів із сучасними вітчизняними та зарубіжними психологічними й педагогічними підходами до розуміння сутності індивідуальності педагога;
- набуття ними знань про зміст і структуру її теоретичної моделі;
- допомоги їм у вибудовуванні оптимальної індивідуально зорієнтованої моделі розвитку власної індивідуальності на основі цієї моделі;
- усвідомлення механізмів становлення власної індивідуальності в умовах вищого навчального закладу,
- формування в них здатності самим створювати умови для особистісного і професійного розвитку<sup>1</sup>.

Відзначаючи великі можливості спецкурсу „Індивідуальність учителя: теорія і практика” у розвитку цієї системної інтегративної якості в студентів, зазначимо, що у ньому, по-перше, не акцентується увага саме на *творчих* аспектах індивідуальності майбутніх педагогів, а по-друге, застосування мистецтва у процесі його вивчення має супутній характер (виконання творчих мистецьких завдань „Я як частина природи”, „Професійний автопортрет” тощо), а тому не розкриває усіх можливостей педагогіки мистецтва у становленні творчої індивідуальності студентів педагогічних спеціальностей.

Отже, проведений нами аналіз навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ дозволяє стверджувати, що в їх змісті мистецький компонент майже не представлений (за винятком ряду профілів). Там же, де він входить до змісту спецдисциплін, мистецтво має переважно професіоналізуюче значення й не підпорядковується меті розвитку творчої індивідуальності студентів. Суспільно-гуманітарні дисципліни, містячи мистецький компонент, не в змозі реалізувати творчорозвивальної функції, оскільки мають репродуктивний характер. Психолого-педагогічні дисципліни, хоча й спроможні здійснювати ефективний вплив на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи, найчастіше реалізують його поза мистецьким контекстом.

Узагальнення результатів проведеного нами анкетування викладачів і студентів професійно-педагогічних навчальних закладів зумовило висновок, що до введення мистецтва до змісту викладання

---

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учеб пособие / Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с. С. 13.

психолого-педагогічних дисциплін ставляться по-різному (байдуже, негативно, із цікавістю), але при цьому, пов'язують мистецтво лише з його вузько-професійною та гедоністичною функцією, одностайно вважають його забавкою, яка є недоречною при вивченні „серйозних дисциплін”, а викладача, який вводить його до викладання – диваком. Про це свідчать і результати наукового дослідження О. Пономарьова, С. Резнік, які відзначають „відчутний внутрішній опір майбутніх педагогів професійної школи будь-якому впливу виховного характеру, в тому числі й вивченню дисциплін гуманітарного циклу”<sup>1</sup>.

З метою виявлення суб'єктивного значення для студентів професійно-педагогічних навчальних закладів різних дисциплін їхньої освітньо-професійної програми підготовки нами було застосовано адаптований нами варіант методики „Порівняльної оцінки значущості гуманітарних дисциплін” („ПОГД”), розробленої Б. Коссовим<sup>2</sup>.

Згідно із нею, студентам спеціальності 6.010100 „Професійне навчання” різних профілів пропонувалося індивідуально заповнити карту експертних оцінок значущості навчальних дисциплін, що забезпечують їхню професійну підготовку, оцінивши їх за трибальною шкалою („3” – фундаментально значуща, „2” – значуща, „1” – малозначуща).

Результати опрацювання карт експертних оцінок засвідчили, що у 83 % студентів відсутній інтерес до дисциплін психолого-педагогічного циклу, оскільки вони пов'язують свою майбутню професійну діяльність не з професійною педагогікою, а з робітничою чи інженерною професією, якою вони оволоділи у стінах професійно-педагогічного навчального закладу. Водночас, 87% студентів оцінює найвищим балом навчальний курс „Основи педагогічної майстерності”, виділяючи його з усіх психолого-педагогічних дисциплін і пояснюючи це тим, що викладання цього курсу є цікавим для них і пов'язаним із виконанням різнохарактерних творчих завдань, що розглядаються в контексті різноманітних життєвих ситуацій, до ефективного розв'язання яких вони хотіли б бути готовими. Низьку оцінку ряду інших дисциплін культурологічного й

<sup>1</sup> Пономарьов О.С., Резнік С.М. Усвідомлення необхідності формування професійної культури під час підготовки інженера-керівника / О.С. Пономарьов, С.М. Резнік // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. У 2-х ч. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К.-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. С. 353-359. С. 357.

<sup>2</sup> Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с. С. 202 – 204.



психолого-педагогічного циклу студенти обґрунтовують тим, що не бачать у них цінності для себе, а інформативно-репродуктивний характер їх опанування не викликає в них інтересу й бажання опанувати їх зміст.

Невипадковість отриманих нами результатів дослідження курикулуму професійної підготовки студентів спеціальності „Професійне навчання” підтверджує співставлення їх з результатами подібного дослідження, проведеного російським вченим Б. Коссовим на базі технологічного відділення математико-технологічного факультету (МТФ) Шуйського державного педагогічного університету (Росія)<sup>1</sup>. Згідно з його висновками, психолого-педагогічні дисципліни (особливо педагогіка) не входять до числа найбільш значущих для студентів дисциплін. Водночас, серед усього циклу гуманітарних дисциплін лідируючі позиції посідає мистецтво, у зв'язку з яким знаходяться культурологія (коефіцієнт значущості – 0,88) й філософія (0,82) – при найбільшому коефіцієнті 1,0)<sup>2</sup>.

Отже, як бачимо, у практиці сучасної професійно-педагогічної освіти назріла нагальна необхідність пошуку нових інтерактивних методів та креативних інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ, які б, задовольняючи їхню потребу у творчій пізнавальній діяльності, сприяли водночас розвитку їхньої творчої індивідуальності. І такими технологіями, за результатами опитування студентів, які підтверджують нашу гіпотезу дослідження, можуть з повним правом бути мистецько-педагогічні креативні технології, розроблені, відповідно до певного домінуючого виду мистецтва.

---

<sup>1</sup> Коссов Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с. С. 165 – 167.

<sup>2</sup> Там само. – С. 166 – 167.

## Висновки до 1 розділу

Ретроспективний логіко-системний аналіз історичного досвіду, а також узагальнення мистецтвознавчої та історико-педагогічної літератури з проблеми використання мистецтва у розвитку індивідуальності педагога і вихованців дозволяє зробити такі висновки:

Мистецтву імманентно притаманна здатність всебічно і гармонійно розвивати особистість, удосконалюючи усі її органи відчуттів: зір (образотворче мистецтво), слух (музика), рух (кінесика) – танець, дотик (такесика) – скульптура – і приводячи їх у гармонію як засобом їх синтезу (синтетичні види мистецтва), так і засобом підпорядкування їх домінантному різновиду мистецтва, обраному людиною задля насолоди чи з метою професійного заняття ним. Піднесене почуття, викликане мистецтвом, спонукає людину до власної творчості в різних сферах діяльності, і в такий спосіб розвиває її творчі якості, заохочує до прояву власної індивідуальності в художній та інших видах творчості. Таким чином, розвиток художніх і творчих здібностей є взаємозалежними одне від одного.

Упродовж усієї історії людства мистецтво виступало важливою характеристикою становості освіти, а обсяг годин, відведених на його вивчення та набір різновидів мистецтва у змісті навчання були критеріями рівня і якості освіти. Зокрема, класичне мистецтво, домінантними різновидами якого стали музика, література й хореографія, визнавалося важливою складовою світського виховання та гуманітарної освіти еліти суспільства. Фольклор же, домінантними видами якого виступали народна пісня, танець, усна народна творчість та декоративно-ужиткове мистецтво, був невід'ємним компонентом народного виховання.

Впровадження мистецтва до змісту освіти завжди відповідало соціальному замовленню на формування певного типу особистості. Так, із давніх часів мислителі, педагоги та правляча еліта розуміли, що залучення до мистецтва й досягнення гармонії його засобом є основою формування особистості, здатної до звершень і творчості, тому вводили різновиди мистецтва до програм навчання і виховання молодих аристократів з метою забезпечення цілісності й творчої спрямованості їхнього розвитку, а представникам народу обмежували доступ до нього (окрім спеціальних занять мистецтвом як ремеслом), готуючи їх не до творчої, а до виконавської діяльності, в якій слід не

виявляти ініціативу, а слухняно, без роздумів виконувати накази керівників.

У кожному історичному типі навчальних закладів використання мистецтва підпорядковувалося своїй меті. Зокрема, в античних школах воно використовувалося з метою досягнення вихованцями калокагатії, їх військового виховання (фізичної і військової підготовки), розвитку патріотизму та національної свідомості громадян держави. У братських школах мистецтво розглядалося в аспекті загальної освіти людини, „формування її гуманного світогляду, логіки мислення, культури почуттів, уміння орієнтуватися у ході суспільних зрушень”<sup>1</sup>. Використання мистецтва у системі загальної середньої освіти підпорядковувалося завданням естетичного і художнього виховання особистості та розвитку в неї інтересу до мистецтва. Інститути шляхетних панянок впроваджували мистецтво до змісту освіти вихованок з метою розвитку в них світських талантів. Цілями вивчення мистецьких дисциплін в університетах було естетичне виховання й досягнення широкої енциклопедичної освіченості особистості. У професійно-художній освіті зміст та організаційні форми професійної підготовки майбутніх фахівців ґрунтувалися майже виключно на основі образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, які вивчалися нерідко поза загальнокультурним та естетичним контекстом і підпорядковувалися лише меті формування професійних навичок учнів. Тому в професійній та професійно-художній освіті головним методом вивчення мистецтва було наслідування, якомога більш точне копіювання роботи майстра.

Мета творчого розвитку особистості та становлення її індивідуальності засобами мистецтва не визначалася у науковій педагогіці й не ставилася на державному рівні аж до кінця XIX століття. Хоча у практичній роботі педагоги вже з часів Давньої Греції приділяли значну увагу розвитку творчої індивідуальності вихованців, але це стосувалося лише представників аристократії.

Володіння мистецтвом із найдавніших історичних часів визнавалося важливою фаховою ознакою педагога. Тому воно активно використовувалося у педагогічній освіті з метою формування професійних якостей та педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С.9.

Серед усіх різновидів мистецтва особливе значення надавалося „педагогічній рисовці”, яка забезпечувала викладачу можливість ефективно застосовувати пояснювально-ілюстративний метод навчання на заняттях з будь-якого предмету та проводити пропедевтичну роботу з учнями щодо опанування ними майбутньою робітничою чи інженерною професією.

Усвідомлення педагогами значення мистецьких дисциплін у формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя зумовило активізацію мистецько-педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах кінця XIX століття і введення до змісту професійної підготовки студентів у якості обов’язкових мистецьких дисциплін та вивчення мистецьких ігор.

В українській та російській педагогіці кінця XIX – початку XX століття передовими представниками було поставлено питання щодо необхідності розвитку творчої індивідуальності вихованців, проте мистецтво у якості засобу цього розвитку застосовували переважно викладачі мистецьких дисциплін на заняттях із цих предметів. Таким чином, фактично, ідея розвитку творчої індивідуальності учнів та педагогів існувала сама по собі, а ідея використання мистецтва у формуванні особистості розглядалася в основному в контексті художньо-естетичного розвитку, як невід’ємний елемент останнього.

20-30-ті рр. XX століття можна вважати апогеєм розвитку мистецько-педагогічної діяльності у закладах освіти. Цей період ознаменувався відкриттям мистецьких кафедр, лабораторій, позанавчальних мистецько-педагогічних студій і клубів, де майбутні вчителі опановували усі різновиди мистецтва з метою формування їхньої педагогічної майстерності. На тлі суперечки щодо наукової чи мистецької сутності педагогіки виникають оригінальні мистецько-педагогічні підходи до використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя, розробляються й успішно впроваджуються численні мистецько-педагогічні курси, що зумовило зростання загального рівня професійної педагогічної діяльності й появу цілої плеяди талановитих педагогів, які залишили свій слід в історії світової педагогіки.

Із початком сталінських репресій ідея розвитку творчої індивідуальності (в тому числі й засобами мистецтва) поступово поступилася місцем ідеї «кузні кадрів», «формування особистості як гвинтика суспільного механізму», що призвело до знеособлення

людини, утвердження командно-адміністративних методів управління та розвитку «бездітної» авторитарної, репресивної педагогіки. Після бурхливого сплеску діяльності блискучих творчих індивідуальностей педагогів, частина з яких була репресована, а частина припинила свою творчу активність, не з'явилося на педагогічному небосхилі яскравої творчої індивідуальності, аж до появи В. Сухомлинського. Тому педагогічне життя пережило період стагнації й уніфікації, деіндивідуалізації.

Особливо ці процеси позначилися на розвитку системи професійної та професійно-педагогічної освіти, мета функціонування яких зводилася до забезпечення потреб ринку, індустрії, сільського господарства та сфери послуг. І хоча формально проголошувалася ідея щодо необхідності загальнокультурного розвитку майбутніх кваліфікованих робітників, на практиці це, фактично, залишалось лише гаслом, про що свідчить постійне скорочення кількості годин на вивчення гуманітарних дисциплін, а також самих цих дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах. Подібна картина спостерігалася і в діяльності факпрофосів, а згодом – і індустріальних та індустріально-педагогічних технікумів, коледжів тощо.

Водночас, у зарубіжній педагогіці ідея розвитку індивідуальності педагогів та їх вихованців засобами мистецтва розробляється і реалізується як на загальнодержавному рівні, так і на рівні окремих навчальних закладів. Численні проекти, освітні й соціальні програми, фонди підтримки виховання через мистецтво сприяють ефективному впровадженню різноманітних мистецьких технологій до навчально-виховного процесу закладів освіти різних типів і рівнів.

Особливу увагу питанням розвитку особистості засобами мистецтва приділяють в Японії та Франції. Цінні ідеї щодо використання мистецтва у процесі розвитку творчої індивідуальності викладача й учня складають концептуальні засади вальдорфської педагогіки.

Творче запозичення зарубіжного досвіду та адаптація його до умов сучасної національної школи України, безсумнівно, сприятиме підвищенню якісного рівня її діяльності. Втім, як свідчить компаративний аналіз змісту педагогічної освіти, проведений О. Шевнюк, сьогодні спостерігається відчутна невідповідність кількості годин, відведених на вивчення мистецького циклу дисциплін у вітчизняних навчальних закладах порівняно із

зарубіжними, що унеможлиблює рівність стандартів освіти та дипломів про її отримання. У зв'язку із цим вчений наголошує на необхідності поглиблення та оновлення змісту художньо-педагогічної підготовки та мистецької освіти у навчальних закладах України всіх типів та рівнів акредитації<sup>1</sup>.

З утвердженням нових суспільних відносин та зміною освітньої парадигми у вітчизняній педагогіці поширюється новий гуманістичний людиноцентричний підхід, у контексті якого все більше усвідомлюється і зростає значення особистості, якій притаманна самостійність, відповідальність, здатність до творчості і яка може здійснювати цю творчість власними шляхами, обраними з урахуванням своєї творчої індивідуальності.

Прагнучи сформувати творчу індивідуальність у підростаючого покоління, педагоги звертаються до мистецтва, але, успіх у цьому отримують лише ті, хто сам є творчою індивідуальністю і хто володіє азами мистецької творчості й має бажання зробити за її допомогою свої навчальні заняття цікавими та потрібними для вихованців.

Оскільки у педагогічних навчальних закладах студенти фактично не залучалися до педагогічно орієнтованої художньо-творчої навчальної діяльності, то в багатьох із них творчі сили залишаються ще не виявленими й не «розбудженими». Крім того, не набувши досвіду художньо-творчої діяльності засобами мистецтва, вони не в змозі організувати її із своїми учнями або ж, інтуїтивно вирішуючи це завдання, стикаються із непередбаченими труднощами. Через це, навіть ставлячи собі за мету творчий розвиток особистості та розкриття творчої індивідуальності вихованців, мистецтвом користується у своїй педагогічній роботі лише незначний відсоток педагогів. Серед педагогів професійного навчання цей відсоток є особливо незначним, адже головне своє завдання вони досі вбачають не стільки у розвитку своїх вихованців (до того ж творчого), скільки у прищепленні їм професійних знань, умінь та навичок, які дозволять їм стабільно і якісно виконувати певні професійні функції за заданим зразком.

Узявши до уваги те, що мистецтво використовують у своїй професійній діяльності лише компетентні й творчі педагоги, які мають сформовану професійну й творчу індивідуальність, і те що

---

<sup>1</sup> Шевнюк О. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19. С. 19.

застосування ними мистецтва завжди зумовлює високі результати навчання, виховання та творчого розвитку вихованців, підвищує їхню мотивацію до навчання та майбутньої професійної діяльності, ми вважаємо за доцільне не лише вивчати й розповсюджувати їх досвід, а й розробити та впровадити у вищих закладах освіти України систему розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів засобами мистецтва.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

### 2.1. Методологічні принципи та підходи у дослідженні проблеми використання мистецтва в системі розвитку індивідуальності майбутнього педагога

Зважаючи на те, що методологія є „системою принципів і способів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності”<sup>1</sup>, „вченням про принципи побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності”<sup>2</sup>, важливого значення у розробці проблеми використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання набуває визначення принципів, на яких має ґрунтуватися дослідження цього процесу.

У науковій літературі поняття „принцип” (від лат. *principium* – основа, начало) визначається як вихідне положення наукової теорії, що виконує функцію обґрунтування її змісту та визначає напрям і спосіб вивчення предмета дослідження<sup>3</sup>. На думку, О. Новікова, принцип виконує подвійну функцію: „з одного боку, він виступає як центральне поняття, що репрезентує узагальнення й розповсюдження певного положення на всі явища, процеси у тій галузі, з якої даний принцип є абстрагованим; з іншого – він виступає у сенсі принципу дії, нормативу, предписання до дії”<sup>4</sup>.

Аналізуючи *принципи* побудови наукової теорії, Г. Рузавін, поділяє їх на *методологічні* та *евристичні*.

*Методологічні принципи* він розглядає як єдність логічних та інтуїтивних; емпіричних та раціональних факторів наукової теорії<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник / В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с. С. 163.

<sup>2</sup> Там само. – С. 163.

<sup>3</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С.57.; Рудницька О.П. Педагогічні принципи / О.П. Рудницька // Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 91-99.

<sup>4</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С. 31.

<sup>5</sup> Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. С.164.



За Г. Рузавіним, *логічні* фактори слугують: 1) для встановлення зв'язку між основними та неосновними поняттями теорії шляхом їх визначення; 2) для виведення (дедукції) з вихідних посилок теорії (аксіом і законів) наслідків (теорем та неосновних законів); 3) для індуктивного підтвердження наслідків теорії, що перевіряються емпірично<sup>1</sup>.

*Інтуїтивні* фактори, вважає вчений, відображають інтелектуальну інтуїцію, тобто дискурсію, яка не контролюється жорсткими правилами логіки, а спирається на аналогії, порівняння, образи, евристичні міркування тощо<sup>2</sup>.

*Емпіричні* й *раціональні* фактори „пов'язані з оцінюванням їх ролі й відношення у побудові фактуальної теорії, яка надає цілісну й систематизовану інформацію про реальний світ”<sup>3</sup>. При цьому емпіричні фактори теорії складають її експериментальний базис, що спостерігається (ту первинну інформацію, на якій ґрунтуються усі її абстрактні поняття та твердження), а раціональні фактори слугують для узагальнення, систематизації, більш компактного та зручного подання великого масиву емпіричної інформації<sup>4</sup>.

*Евристичні принципи* розуміються Г. Рузавіним як способи пошукового мислення, які не можуть бути точно описані аналітичними засобами. Їх головне призначення полягає в тому, щоби сприяти пошуку істини, досягненню мети або розв'язанню проблеми, коли для цього не існує загально визначених методів та прийомів<sup>5</sup>.

Адаптувавши загальні принципи наукового дослідження до обраної нами наукової проблеми, ми визначили основні принципи її наукової розробки, а саме, *принципи: інтерсуб'єктивності, історизму, достатньої підстави, детермінізму, несуперечливості, перевірюваності й відтворюваності, науковості, наступності й відповідності, цілісності й системності, додатковості.*

*Принцип інтерсуб'єктивності* відображає властивість загальнозначущості й загальнообов'язковості наукового знання. Він виявляється у прагненні дослідника досягти істинного знання, максимально абстагуючись від своїх бажань, упереджень, переваг та індивідуальних особливостей наукового пошуку й спрямування його

<sup>1</sup> Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. С.164.

<sup>2</sup> Там само. – С.165.

<sup>3</sup> Там само. – С.166.

<sup>4</sup> Там само. – С.166.

<sup>5</sup> Там само. – С.171.

на розкриття загальних особливостей і властивостей досліджуваного об'єкта чи явища. У нашому дослідженні це виявляється у прагненні здійснити наукове дослідження на широкій експериментальній базі з урахуванням не лише власного досвіду, а передусім, особливостей існуючої практики розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів засобами мистецтва.

Звернення при цьому до вітчизняного та зарубіжного історичного досвіду використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності, аналіз його з метою виявлення найбільш цінних теоретичних і практичних набутоків, які доцільно впроваджувати до навчально-виховного процесу сучасних професійно-педагогічних закладів освіти України, реалізує *принцип історизму* в нашому дослідженні.

*Принцип достатньої підстави* вперше був сформульований Г. Лейбніцем: „Усе існуюче має достатню підставу для свого існування”<sup>1</sup>. У нашому дослідженні його сутність виявляється в тому, що кожна висловлена думка обґрунтовується іншими, істинність яких науково доведена й не підлягає сумніву.

*Принцип детермінізму* виступає у формі причинності як „сукупності обставин, що передують в часі певній події й викликають її”<sup>2</sup>. Він відображає зв'язок явищ і процесів, коли одні з них за певних умов з необхідністю виступають причиною інших явищ і процесів. Принцип детермінізму передбачає зумовленість обґрунтованої нами наукової теорії усім існуючим знанням у галузі професійної педагогіки, адже без його критичного аналізу неможливо виявити й зрозуміти принципову суперечність між потребою сучасної професійно-педагогічної освіти в таких педагогічних працівниках, які є яскравими творчими індивідуальностями, та можливостями педагогічної теорії й практики професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ у професійно-педагогічних закладах освіти.

Розуміння принципу детермінізму в сучасній науці передбачає, на переконання Д.О. Новікова, наявність різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку явищ, багато з яких виражаються у вигляді співвідношень, що не мають безпосереднього причинного характеру, тобто не породжуються безпосередньо одне іншим. Сюди вчений відносить просторові й часові кореляції, функціональні

---

<sup>1</sup> Цит. за: Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С.22.

<sup>2</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С. 48.

залежності, співвідношення невизначеностей, що формулюються мовою статистичних законів, співвідношень нечітких множин чи інтервальних величин тощо<sup>1</sup>. Зважаючи на це, ми у своїй роботі зверталися до кореляційного аналізу та інших методів математичної статистики з метою виявлення взаємозалежності між розвитком художніх, творчих та педагогічних якостей майбутнього педагога професійного навчання.

*Принцип несуперечливості* виявляється у такій логіці наукового мислення дослідника, яка забезпечується дотриманням законів логіки, передусім, закону недопущення суперечності<sup>2</sup>. У розробці проблеми використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання принцип несуперечливості вимагає такої побудови наукових тверджень, за якої судження про різні аспекти даного процесу не повинні суперечити одне одному, а також фактам та досвіду, на основі аналізу яких вони виникають.

Вимога щодо можливості перевірки цих фактів, досвіду та істинності наукових тверджень з метою їх підтвердження чи спростування зумовлює необхідність обрання за основу нашого дослідження *принципу перевірюваності (концептуальної та емпіричної)*<sup>3</sup>, верифікованості результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики. У нашому дослідженні принцип перевірюваності реалізувався у тому, що у ході педагогічної діагностики рівнів розвитку та типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання ми користувалися апробованими діагностичними методиками, ефективність та верифікованість яких не викликає сумніву і перевірена на практиці. Оскільки отримані нами дані можуть бути відтвореними за умови забезпечення для цього подібних умов, то можна говорити про урахування в нашому дослідженні *принципу відтворюваності* наукового знання.

Якщо формулювання проблеми й логіка викладу наукової думки є несуперечливо, нетавтологічною та інформативною, то це

---

<sup>1</sup> Новиков Д.А. Стимулирование в социально-экономических системах /Д.А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 1998. – 216 с.

<sup>2</sup> Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие /Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. С.13.

<sup>3</sup> Там само. – С.182.

характеризує *принцип науковості* дослідження<sup>1</sup>, якого ми намагалися суворо дотримуватися в ході його проведення.

Узгодження отриманого знання зі встановленими раніше принципами, законами й теоріями, які добре перевірені, надійно підтверджені й не викликають сумніву характеризує застосування в нашому дослідженні *принципів наступності та відповідності* розвитку наукового знання. Розроблена нами концепція впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, ґрунтуючись на перевірених наукових фактах, які стосуються використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності особистості, екстраполює їх у площину професійно-педагогічної освіти, на основі чого виробляється нове наукове знання щодо змісту, технології, педагогічних умов, навчально-методичного забезпечення та створення естетико-розвивального середовища професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ засобами мистецтва. Зв'язок нашого дослідження з філософськими, педагогічними й психологічними теоріями, які склали його методологічні й теоретичні засади, послуговування загальноприйнятим поняттєво-термінологічним апаратом, застосування базових понять і категорій, що є усталеними у науковій педагогічній теорії забезпечує узгодженість нашої концепції дослідження з попередніми педагогічними теоріями, встановлює їх відповідність як цілого й частини.

Наукова цінність отриманого знання може бути доведена лише на основі забезпечення *принципу зв'язку теорії і практики*, згідно із яким теорія розробляється відповідно до запитів практики, а її ефективність перевіряється на практиці шляхом виявлення її здатності задовольняти цим запитами. Для нашого дослідження це положення реалізується в тому, що актуальність проблеми дослідження зумовлена суперечністю між потребами професійно-технічної освіти у кваліфікованих педагогах професійного навчання з яскравою творчою індивідуальністю та неспроможністю професійно-педагогічної освіти підготувати таких педагогів внаслідок панування в ній технократичної сциентистської парадигми освіти з панівним знаннєвим підходом.

---

<sup>1</sup> Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. С.56.

Системна організованість і повнота цього знання забезпечується дотриманням *принципів цілісності й системності*, що передбачають таку обґрунтованість запропонованої нами наукової теорії, яка породжує впевненість в її істинності.

Водночас, враховуючи доведеність у науці важливості врахування особливостей взаємодії досліджуваного об'єкта із дослідником, що втілюється у *принципі додатковості*, ми не претендуємо на єдино вірне й вичерпне розв'язання поставленої проблеми, адже залежно від типу та умов цієї взаємодії властивості об'єкта дослідження проявляється своєрідно й по-різному, що доводить правомірність та рівноправність різних наукових описів об'єкта, в тому числі різних теорій, що описують одну й ту ж саму предметну галузь<sup>1</sup>.

Оскільки парадигмальна освітня ідея, за ствердженням вчених, функціонує як квінтесенція того чи іншого наукового підходу<sup>2</sup>, то виникає необхідність у розгляді основних науково-педагогічних підходів до дослідження проблеми використання мистецтва в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Останні розглядаються у методології педагогіки у двох значеннях: по-перше, як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника; по-друге, як напрями вивчення предмета дослідження<sup>3</sup>. Методологічні підходи дозволяють не лише проаналізувати й описати досліджуваний процес, виявивши певний аспект розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, ідентифікувати феномени професійно-педагогічної освіти, використовуючи інформаційні модулі, що становлять її змістове ядро й визначають наукові та світоглядні орієнтири її реалізації.

У нашому дослідженні ми намагалися проаналізувати проблему використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів у контексті різних підходів, здійснюваних у межах традиції науково-мистецької парадигми освіти.

---

<sup>1</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С. 50-52

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія / І.В. Соколова / За ред. С.О. Сисоевої // МОН України. АПН України. ПООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С.20.

<sup>3</sup> Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. С. 57.

Оскільки науково-мистецька парадигма розглядається нами як конкретний вияв гуманістичної освітньої парадигми, то основоположним підходом у нашому дослідженні обрано *гуманістичний*, який спрямований на реалізацію ідей людиноцентризму, гуманістичних цінностей освіти, перенесення акцентів з убезособлених „народних мас”, „студенства”, „учнівської молоді” на конкретну людину – учня, студента, педагога, захист її прав і свобод, формування в неї громадянських якостей, самосвідомості, прагнення до наслідування гуманістичних ідеалів та подолання її суспільно-особистісної індиферентності<sup>1</sup>.

Гуманістична конверсія освіти (М. Кларін, М. Чобітько) передбачає поступовий відхід від жорсткої орієнтації на виключно соціальну спрямованість освіти як суспільної інституції, обслуговування нею освітніх запитів та інтересів держави, виконання соціального замовлення на формування людини як гвинтика суспільної системи – до виховання гуманістичної особистості<sup>2</sup>.

Головною ідеєю гуманістичного підходу є визнання того, що взаємозв'язок освіти і культури виявляється й реалізується передусім, через людину, яка є системно зв'язуючим елементом культурно-освітньої системи. Внаслідок цього людина стає центральною темою, об'єктом і суб'єктом культури та освіти. Історичні зв'язки освіти з усіма іншими сферами життя прослідковуються через соціокультурну детермінованість типу особистості і шляхів її досягнення, які втілюються в певних концепціях, принципах і технологіях виховання й навчання.

*Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи*, з позицій гуманістичного підходу, розглядається як процес забезпечення педагогічних умов для формування у ньому „внутрішньої людини”, виявлення та реалізації його творчих педагогічних здібностей через залучення до творчої педагогічної діяльності засобами мистецтва, яке, будучи за своєю сутністю практичним людинознавством, здатне гуманізувати усі ланки освіти та механізми становлення особистості й створює сприятливі передумови для утвердження педагогіки співробітництва й співтворчості.

---

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 78.

<sup>2</sup> Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: монографія /М.Г. Чобітько / МОН України; АПН України. ІПППО. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 560 с. С. 15.

Близькі методологічні позиції до гуманістичного підходу займає *антропологічний підхід в освіті* як світоглядна, гносеологічна, теоретична та практична орієнтація її на людину як свою головну мету й цінність<sup>1</sup>. Відмінність його від гуманістичного підходу зумовлюється змістом антропології як комплексу наук про людину, її походження, сутність, характер, властивості, поведінку, фізичний, соціальний та культурний розвиток людського роду. Загальна антропологія конкретизується у фізичній, соціальній, психологічній, філософській, культурній антропологіях та етнології<sup>2</sup>. П. Лесгафт вважав антропологію наукою про індивідуальні та соціальні властивості людини та про їх змінюваність під впливом оточуючого середовища<sup>3</sup>.

Одним з антропологічних підходів до визначення сутності людини є біологізаторське визнання її символічною твариною, тобто, біологічно недостатньою істотою („голою мавпою”), яка була змушена пристосовуватися до оточуючого середовища шляхом створення штучного середовища побутування (Ш. Монтескьє, Ж. Ламетрі, П. Гольбах, А. Гелен, Е. Кассієр)<sup>4</sup>. Такий підхід акцентує увагу на тому, що в людині дуже сильною є біологічна, тваринна сторона, яка виявляється в її агресивності та егоїзмі, до того ж, зважаючи на те, що 99% своєї історії людина змушена була полювати, в ній закріпився хижий інстинкт мисливця. Науково-технічний же прогрес, вимагаючи потужного інтелекту, спрямував свої зусилля на розумовий розвиток людини, нехтуючи вдосконаленням її емоційно-почуттєвої сфери, внаслідок чого моральна еволюція людства значно відстала від науково-технічної, інтелектуальної еволюції і перетворила людину на „бездушну агресивну істоту”. Образно узагальнюючи такі наслідки розвитку людства, прибічники біологізаторського антропологічного підходу асоціюють людину з „голою мавпою з гранатою”, або „мечем у руках божевільного”, або „феноменом Семюела Коена”. Зважаючи на це, ми можемо припустити, що саме з метою подолання небезпечної тенденції до інтелектуалізації людської агресивності й було проголошено в освіті науково-мистецьку парадигму, яка, створюючи передумови для цілісного й гармонійного розвитку людини на

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 26.

<sup>2</sup> Там само. – С. 280.

<sup>3</sup> Там само. – С. 55.

<sup>4</sup> Там само. – С. 16.

засадах загальнолюдських гуманістичних цінностей, покликана зробити її гуманною, моральною й творчою.

Відмінні від біологізаторського антропологічного підходу позиції обстоює культурно-антропологічний підхід, який вбачає головну відмінність людини від тварини в її здатності творити, формувати культуру та бути її носієм (Е. Ротхаккер). Тому культура вважається культурними антропологами основним фактором виокремлення людини з тваринного світу.

У філософській антропології людина розглядається як істота вільна – незалежна й самостійна (здатна до самовизначення, здійснення індивідуального вибору й самореалізації), така, що творчо впливає на оточуючу дійсність<sup>1</sup>. Філософсько-антропологічний принцип означає включеність людини до світового процесу, і тому антропологія є не стільки знанням про „людину в собі”, скільки одним з інструментів філософського осмислення значущості людини у світовому цілому й світових процесів у „людському вимірі”.

У вітчизняній педагогіці першим обґрунтував антропологічний підхід у праці „Людина як предмет виховання”<sup>2</sup> та застосував у практичній педагогічній діяльності К. Ушинський, який зазначав, що „Якщо педагогіка хоче виховати особистість в усіх відношеннях, вона повинна пізнати її в усіх відношеннях”<sup>3</sup>. Він вважав за необхідне представити педагогічну антропологію як інтегративну науку, що узагальнює різноманітні наукові знання про людину з позиції розвитку та виховання. Знання про людину повинні виступати своєю теорією педагогічної діяльності, а образ людини, що впливає з неї, на думку К. Ушинського, має стати орієнтиром-опорою у визначенні цілей, змісту та інструментів діяльності педагога<sup>4</sup>.

Узагальнюючи різноманітні педагогічні теорії й концепції, В. Давидов показав, що спільним для них є поняття „людина”, яке виступає у якості зразка-мети цих педагогічних систем. Воно і є тим образом, який має бути отриманим у процесі освіти”<sup>5</sup> і який визначає її антропоцентричність як стан, в якому соціальні процеси, структури

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 8.

<sup>2</sup> Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский; ред. Е.Н. Медынский и С.Ф. Свядковский. – М.: Учпедгиз, 1945. – 568 с. С. 48-335.

<sup>3</sup> Там само. – С. 52.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 26.

<sup>5</sup> Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического экспериментального психологического исследования. – М., 1986. – С. 67.



загальнолюдського життя виростають із самої людини й замикаються у ній<sup>1</sup>.

Антропологічний підхід у педагогіці відзначається увагою до багатofакторних витоків розвитку особистості та до педагогічного втручання до процесу його протікання. Він виходить з визнання взаємодії біологічних, соціальних та духовних факторів у структурі та формуванні особистості. Б. Бім-Бад розкриває сутність антропологічного підходу в педагогіці як співвідношення будь-якого знання про освітні явища та процеси зі знанням про природу людини<sup>2</sup>. Це передбачає отримання педагогічного знання методом, що забезпечує органічну інтеграцію людини в педагогіку; розуміння антропологічних засад теорії й практики освіти (зокрема, і розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ); антропологічний характер аксіоматики, проблематики, методології та теорії розробки й розв'язання проблем становлення і розвитку особистості в ході та результаті освітніх процесів<sup>3</sup>.

Розвиваючи тезу про те, що педагогіко-антропологічний підхід дозволяє отримати нову класифікацію педагогічних тенденцій у світовій науці й практиці освіти ХХ ст., Б. Бім-Бад вбачає основне завдання антропологічного підходу у пошукові закономірних зв'язків між біологічно запрограмованим розвитком людини й усіма видами впливів на неї – цілеспрямованих та нецілеспрямованих, спеціально організованих та випадкових, систематичних та епізодичних<sup>4</sup>. Таким чином, у центрі антропологічного підходу виявляється цілісна людина в її становленні у процесі соціалізації та виховання, механізми та етапи цього саморуху, джерела саморуху й розвитку, що розглядаються через призму педагогічного цілепокладання

Для антропологічного підходу важливим є не лише питання щодо сутності людини, але й визначення на основі його вирішення шляхів і засобів формування особисті, умов протікання даного процесу<sup>5</sup>. Здійснюючи дослідження на засадах антропологічного підходу, ми вважаємо, що його цілісність, комфортність і творчу спрямованість здатне забезпечити мистецтво, яке і за змістом, і за формою, і за засобами центрується переважно на людині, її

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 17.

<sup>2</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 23.

<sup>3</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 29.

<sup>4</sup> Там само. – С. 108.

<sup>5</sup> Там само. – С. 27.

внутрішньому світі, цінностях, життєвому виборі, стосунках із соціальним та природним оточенням.

Метою антропологічного підходу в освіті є гуманізація педагогічної свідомості, звернення спеціаліста до власної людської сутності та вироблення вміння ставитися до інших людей та до себе як до цілісної людини, а не лише як до виконавця професійних функцій (В. Максакова), спроба „олюднити” свідомість спеціаліста, сформувати в нього установку на людину як найвищу цінність, показати можливість та необхідність побудови освітніх систем в ім'я людини та для людини<sup>1</sup> (у цьому даний підхід перетинається, на нашу думку, з аксіологічним); розкриття антропологічних закономірностей протікання процесу взаємодії в системі „людина-людина” у ситуації передачі накопиченого людством досвіду наступним поколінням, визначення принципів функціонування даного процесу.

За спостереженням Г. Коджаспирової, сьогодні в педагогічній антропології намітилися два основні підходи. Перший полягає в тому, що вона розглядається як: самостійна галузь науки про освіту; цілісне й системне знання про людину, яка виховується, є виховуваною й здійснює виховання, людину як суб'єкт та об'єкт освіти; самостійна інтегративна наука, яка узагальнює різноманітні знання про людину в аспекті виховання, що передбачає наявність категоріального апарату, специфічних закономірностей і змісту, місця у системі наук, передусім, в системі педагогічного та антропологічного знання. У контексті другого підходу педагогічна антропологія інтерпретується як: основа педагогічної теорії й практики; методологія наук про виховання; своєрідне ядро загальної педагогіки, що вбирає в себе наукові результати знань про людину в процесі виховання<sup>2</sup>.

Отже, педагогічну антропологію можна вважати „вивченням людини в усіх проявах її природи зі спеціальним додатком до мистецтва виховання” (К. Ушинський); філософською течією, що претендує на створення цілісного й всебічного погляду на виховання (Б. Куликов); педагогічно інтерпретованим знанням про природу й сутність розвитку особистості, суспільства, пізнання (Б. Бім-Бад); науку про людину в освітньому просторі; філософську базу виховання, що дозволяє зрозуміти його структуру, лише співвідносячи її зі структурою цілісної природи людини; систему

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 6.

<sup>2</sup> Там само.– С. 27.

педагогічних поглядів, що ґрунтуються на даних наук, які вивчають людину<sup>1</sup>.

Провідними ідеями антропологічного підходу є: 1) цілісність та неподільність духовної й біологічної природи людини; 2) суб'єктність людини як її сутнісна характеристика; 3) єдність одиничного, загального та особливого у кожній людині; 4) взаємозв'язок індивідуального й соціального в людині; 5) сукупність розумового, морального, фізичного у розвитку людини (ми б додали до цього ще й „естетичного”, адже людини поза почуттями не існує); 6) виховуваність та навчаємість людини; 7) пластичність усіх особистісних властивостей<sup>2</sup>.

Виховання й розвиток розглядаються з позицій антропологічного підходу як атрибути людського буття, в якому суб'єктність вихователя й суб'єктність вихованця в педагогічній взаємодії змінюють педагогічне мислення, закони індивідуального й групового розвитку, які вивчаються педагогічною антропологією і є базою педагогічної практики.

Специфічною особливістю антропологічного підходу в освіті є, на думку Г. Коджаспирової, не лише наявність цілісної системи поглядів на виховання, але й сприйняття людини як активного суб'єкта виховного процесу; аналіз самого процесу виховання у діалектичній єдності виховного впливу на людину, з одного боку, й самовиховання, саморозвитку – з іншого; визнання вирішального значення самовиховання й саморозвитку<sup>3</sup>.

Заперечуючи розуміння людини як „*tabula rasa*”, пасивного продукту обставин та виховання, антропологічний підхід в освіті спрямовується на подолання жорсткої „формульованої” системи освітнього процесу, спрямованої на те, щоби будь-якими засобами досягти наперед визначених цілей виховання, навчання та професійної підготовки за допомогою детально відрацьованих методик та технологій. Сама освітня мета стає багатозначною, рухливою, максимально індивідуалізованою, а вихователь і вихованець – її співавторами<sup>4</sup>.

Застосовуючи антропологічний підхід до розробки теорії педагогіки індивідуальності, О. Гребенюк, покладає в її основу ідею

---

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 28.

<sup>2</sup> Там само. – С. 28-29.

<sup>3</sup> Там само. – С. 30.

<sup>4</sup> Там само. – С. 31-32.

людинознавчої спрямованості педагогічного мислення, ідею формування людського в людині<sup>1</sup>, яке не вичерпується її особистісними якостями, а передбачає врахування ролі індивідуальних якостей, сфер психічного світу людини, взаємодія яких утворює грані її різнобічності та індивідуальності<sup>2</sup>.

Нам імпонує в антропологічному підході те, що виховання, навчання та розвиток розуміються з його позицій як творчі акти, максимально наближені за своїм характером до мистецтва, які заперечують саме існування наперед заданої, безумовно правильної, єдино можливої, універсальної моделі освіти, наскільки б раціонально вона не обґрунтовувалася і наскільки б логічною й стрункою вона не здавалася. Така педагогіка прагне масимально врахувати неможливість повністю подолати опір вихованця й студента педагогічним впливам, закликає зважати на всю багатоманітність факторів, що визначають його становлення й розвиток, і прагне проникнути до його внутрішнього світу<sup>3</sup>. І тут якнайкраще, з нашого погляду, може проявитися виховний та розвивальний потенціал мистецтва, яке, будучи цікавим для вихованців, не викликає в них опору, а, навпаки, сприймається як бажана для них діяльність, яку вони обирають самі, і, здійснюючи яку як суб'єкти, визначають власну стратегію розвитку, навчання й виховання. Організований таким чином навчально-виховний процес є, по суті, процесом самодертермінації особистості. Принциповим тут є те, що усе, окрім реальної свободи студента, є засобом, свобода ж – метою. Разом з тим свобода – це активність, що виявляється у творчості, адже, ми повністю погоджуємося в цьому із Г. Коджаспировою, *„творчість – це індивідуальність, яка вільно реалізує себе”*<sup>4</sup>.

Тому положення філософської антропології про людину як духовну істоту, яка усвідомлює, враховує, але долає вітальну й соціальну заданість, а тому є вільною, відкритою до світу, до можливостей розвитку, автономною, здатною до пошуку свого покликання, осмислення свого буття, до самовизначення як

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 15.

<sup>2</sup> Там само. – С. 15.

<sup>3</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 31.

<sup>4</sup> Там само. – С. 31-32.

індивідуального вибору, самореалізації й самовиховання<sup>1</sup>, можуть бути, на наше переконання, прийняті в якості світоглядної та методологічної основи для впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ. Антропологічний підхід у професійно-педагогічній освіті ґрунтується на системному використанні даних усіх наук про майбутнього педагога ПТНЗ (фізіології, психофізіології, психології, педагогіки, історії, соціології тощо) та врахуванні їх при організації педагогічного процесу у професійно-педагогічному навчальному закладі засобами мистецтва, який сприятиме розвитку творчої індивідуальності студентів.

Визнання педагогом у кожному студентові особистості, ставлення до нього до свідомого й відповідального суб'єкта власного розвитку та виховання становить основу *особистісного підходу* у професійно-педагогічній освіті, за якого особистість стає базовою ціннісною орієнтацією педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожним студентом та студентським колективом.

Особистісно орієнтований підхід передбачає ставлення до особистості як до цілісності, у будь-яких її проявах (вчинки, стани, дії, властивості), зумовлених її внутрішньою сутністю, за якою вона розглядається „не як набір заданих якостей, а як здатність людини „бути особистістю”, тобто проявляти своє ставлення до світу і самої себе й виконувати специфічні функції: 1) вибору; 2) прийняття та обґрунтування діяльності, вчинку; 3) самооцінки, критики, самокритики, конструювання Я-концепції; 4) самореалізації; 5) визначення системи життєвих сенсів особистості<sup>2</sup>.

Незважаючи на розбіжності вчених у визначенні особистісного підходу: 1) як принципу (В. Рибалка), 2) як ціннісної орієнтації (С. Гончаренко), 3) як методологічного інструментарію, розробка якого має спиратися на синтез досліджених психолого-педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості (О. Пехота), 4) як сукупності вихідних концептуальних уявлень щодо змісту педагогічної діяльності, її цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-педагогічних засобів, які

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 32.

<sup>2</sup> Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: монографія / М.Г. Чобітько / МОН України; АПН України. ІПППО. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 560 с. С. 29.

забезпечують більш глибоке й цілісне розуміння, пізнання особистості вихованця і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти (В. Кремень, В. Семиченко), спільною позицією усіх вчених є їхня орієнтація на розвиток особистості учня чи студента, допомогу йому в усвідомленні себе особистістю, становленні його самосвідомості, засвоєнні особистісно значущих і суспільно схвалюваних цінностей, в їхньому самовираженні, самоствердженні і самореалізації<sup>1</sup>.

Основою розробки особистісного підходу в педагогіці стали психологічні теорії особистості та особистісного зростання, (передусім, гуманістична психологія (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.)), які обрали в якості одиниці аналізу особистості її динамічні особистісні сенси і стали розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виражає ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування і які, за умови їх усвідомлення, перетворюються на цінності особистості<sup>2</sup>. Обгрунтовані психологами висновки дають для педагогіки такі установки на реалізацію педагогічної взаємодії, за яких педагог не повинен ані ідеалізувати ані спрощувати природу вихованця – натомість, він має забезпечити умови для розвитку його внутрішніх сил та можливостей.

Особистісний підхід враховує, що усі зовнішні педагогічні впливи завжди діють опосередковано, переломлюючись через внутрішні умови особистості та індивідуальності людини (її психічні та особистісні якості), а також спираючись на її активність (самовиховання, саморозвиток, самоорганізацію, самоосвіту, саморегуляцію, самоуправління). Зважаючи на це, особистісний підхід зорієнтовує на формування в педагога ціннісного ставлення до підростаючого покоління, а це, в свою чергу, вимагає дослідження умов розвитку людського в людині, вивчення механізмів її самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, соціального самозахисту, адаптації людини до соціальних умов, її інтеграції в суспільство, з одночасною автономізацією від нього (індивідуалізацією). Останнє передбачає дослідження номенклатури цілей особистісного саморозвитку, виявлення специфічного змісту освіти, на основі якого розвиваються особистісні якості й основні

---

<sup>1</sup> Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: Учебник / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с. С.152.

<sup>2</sup> Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

сфери індивідуальності учня чи студента (інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, вольова, предметно-практична, екзистенційна, саморегуляції)<sup>1</sup>.

Реалізувати особистісний підхід за допомогою відповідних психолого-педагогічних та організаційних умов спроможна *особистісно орієнтована освіта*<sup>2</sup>.

У широкому розуміння цей термін охоплює, на думку І. Якиманської, ряд інноваційних підходів, а саме: визнання основною цінністю освіти становлення особистості як індивідуальності в її самотності, унікальності, неповторності; наявність альтернативних форм освіти у вигляді різних типів освітніх закладів, що дозволяють здійснювати диференційований, різнорівневий підхід у навчанні; надання кожному учню права вибору власного шляху розвитку на основі виявлення його індивідуальних особливостей, життєвих цінностей, прагнень<sup>3</sup>.

У більш вузькому значенні під особистісно орієнтованою освітою І. Якиманська розуміє системне утворення взаємозв'язку учіння, навчання і розвитку, яке характеризують: розрізнення змісту освіти і навчання за їх функціями в розвитку особистості; розробка науково обгрунтованої критеріальної бази, що дозволяє створювати особистісно орієнтовані освітні програми, проектувати інноваційну документацію, здійснювати внутрішній контроль за умовами, які забезпечують розвиток особистості в її динаміці в різні періоди її вікового зростання; виявлення професійної позиції вчителя (її змісту, спрямованості, характеру прояву); розробка критеріїв оцінки професійної діяльності педагога; аналіз його реального внеску в реалізацію особистісно орієнтованого освітнього процесу<sup>4</sup>.

Для нашого дослідження важливим є також підхід до визначення особистісно орієнтованої освіти А. Хуторського, згідно із яким вона розглядається як діяльність учня, побудована на основі реалізації його особистісного потенціалу, що приводить до створення ним освітніх продуктів, адекватних пізнавальним галузям<sup>5</sup> (в аспекті аналізу індивідуальності особистості – таких, що характеризуються

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 11.

<sup>2</sup> Пехота О.М., Старева А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-ге вид.: доп. і перероб. /О.М. Пехота, А.М. Старева. – Миколаїв: Вид-во „Іліон”, 2007. – 272 с.

<sup>3</sup> Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с. С. 15.

<sup>4</sup> Там само. – С. 17.

<sup>5</sup> Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя /А.В. Хуторской. – М.: Изд-во: „владос-Пресс”, 2005. – 383 с.

власною оригінальністю і самобутністю). Здійснюючи дослідження, ми спираємося також на ідеї Є. Бондаревської, яка, досліджуючи особистісно орієнтовану освіту, вбачає можливості розвитку її суб'єктів не тільки в навчанні, але й в особистісно орієнтованому цілісному педагогічному процесі. Нам імпонує те, що вчена наголошує не тільки на природовідповідності, але й на культуровідповідності педагогічного процесу, адже особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але й як суб'єкт культури – її носій, зберігач, користувач, творець<sup>1</sup>.

Методологічного значення для нашого дослідження має ідея О. Рудницької, що „в умовах переходу до особистісної парадигми освіти примат став надаватися розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як „надпредметного результату”, досягненню якого підпорядковуються всі змістові та процесуальні компоненти освітньої системи”<sup>2</sup>. Поділяємо думку вченої, що це закономірно зумовлює переосмислення сутності оволодіння предметним змістом освіти й перетворення цього процесу із самоцілі на засіб розвитку внутрішнього світу людини, її власного „Я”. Такому олюдненню знанню сприяє розкриття у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури<sup>3</sup>.

У контексті нашого дослідження особистісний підхід розглядається як важливий методологічний інструментарій впровадження мистецтва до системи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ, що стверджує уявлення про соціальну, діяльнісну й творчу сутність студентів та викладачів професійно-педагогічних навчальних закладів як суб'єктів процесу професійно-педагогічної підготовки і від якого залежить ефективність переорієнтації його конструювання та здійснення на особистість як на його основний елемент, мету, результат і головний критерій його ефективності. Повністю погоджуючись із думкою академіка І. Зязюна, що найбільш сприятливі умови для здійснення особистісного підходу створює колективна навчальна та позанавчальна діяльність, яка детермінує зміни, що відбуваються з особистістю і уможлиблює поступ особистості до своєї

<sup>1</sup> Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу / О.П. Рудницька // Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 27.

<sup>3</sup> Там само. – С. 27.



індивідуальної самобутності<sup>1</sup>, визначаємо в якості одного зі способів реалізації цього завдання у професійній підготовці майбутніх педагогів ПТНЗ створення проблемних ситуацій на основі використання творів мистецтва, які сприятимуть перетворенню навчання на сферу їхнього самоствердження, актуалізації їхніх творчих сил і становленню їх як вільних і самостійних суб'єктів свого власного професійного та особистісного розвитку.

Визнання того, що навчання, виховання та розвиток майбутнього фахівця набуває ефективності лише за умов відповідності їх потребам та властивостям конкретної особистості актуалізує значення у нашому дослідженні *індивідуального підходу*, що тлумачиться науковцями як принцип педагогіки, згідно із яким у навчально-виховній роботі з колективом вихованців необхідним є знання і врахування їхніх особистісних рис і життєвого середовища; індивідуально-психологічних особливостей (пам'яті, уваги, темпераменту, характеру, здібностей, схильностей та ін.), що значною мірою впливають на їхню поведінку в різних життєвих ситуаціях, тобто з'ясування того, чим кожен вихованець відрізняється від своїх однолітків і як у зв'язку із цим слід будувати педагогічну взаємодію з ним. Даний підхід спрямований на виявлення можливостей становлення самобутнього особистісного образу, розвитку сутнісних сил людини, взаємодії індивіда з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Сутність індивідуального підходу складає гнучке використання різноманітних форм і методів виховання з метою досягнення оптимальних результатів стосовно кожного вихованця<sup>2</sup>.

Індивідуальний підхід має, за С. Сисоевою, особливе значення для формування творчої особистості. Його основу вчена вбачає у знанні педагогом індивідуально-психологічних особливостей вихованців, їхніх здібностей, ставлення до навчання. Завдання закладів освіти С. Сисоева вбачає в тому, щоби на основі вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів і студентів якнайповніше розвивати їх творчі можливостей у процесі навчання та професійної підготовки. Індивідуальний підхід до учнів і студентів при організації їхньої творчої навчальної діяльності не зводиться до того, щоби „пристосовувати навчання до індивідуальних

---

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Особистісно орієнтована освіта в комп'ютерному довікллі / І.А. Зязюн // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. 1. – С. 11-20.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: Учебник / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с. С. 150.

особливостей учнів”. Через індивідуальний підхід педагог повинен впливати на формування їхніх індивідуальних особливостей, сприяти максимальному розвитку нахилів, здібностей, талантів кожного, усувати негативні індивідуальні риси, якщо такі починають виявлятися в окремих учнів. У зв'язку із цим слушною видається думка В. Сухомлинського: „Збудити прагнення до моральної краси, прагнення стати морально красивим, збудити це прагнення в кожному серці, розкрити красу моральних цінностей перед кожною людиною – ось у чому полягає майстерність і мистецтво індивідуального підходу до людини<sup>1</sup>.”

У контексті нашого дослідження індивідуальний підхід є провідним, оскільки розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва є за своєю сутністю індивідуальним, тому що індивідуальною є взаємодія особистості з мистецтвом й індивідуальними повинні бути педагогічні впливи на особистість, здійснювані його засобами: улюбленими видами, жанрами, стилями, творами мистецтва, які зумовлюють розвиток різних для кожного студента складових їхньої творчої індивідуальності, відповідно до їх прагнень і можливостей, мотивують даний процес. Індивідуальність взаємодії з мистецтвом зумовлює необхідність розробки та впровадження індивідуальних програми професійного розвитку та саморозвитку студентів засобами мистецтва, індивідуальних стратегій творчого професійного саморозвитку, індивідуальних освітніх траєкторій тощо, які створюють сприятливі передумови для активного і самостійного прояву їхньої творчої активності та самостійності, розвитку їхніх індивідуальних творчих, мистецьких та педагогічних здібностей та задатків.

Реалізується даний підхід у процесі індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки студентів (О. Пехота)<sup>2</sup>, а також розробките технології використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ, яка за переважання будь-яких форм спілкування з мистецтвом (масових, групових, індивідуальних) матиме діалогічний, інтимний, звернений до індивідуальності характер.

Установки індивідуального підходу стосуються:

---

<sup>1</sup> Сухомлинський В.О. Щоб душа не була пустою: Вибр. Твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 255-269. С. 261.

<sup>2</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / Е.Н. Пехота; под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

- допомоги студентові відчуті і розвинути свою творчу індивідуальність та реалізувати усю повноту власної суб'єктивності, усвідомити їх як інструменти самотворення;

- поглиблення індивідуалізації освіти: її орієнтації на індивідуальні інтереси й потреби майбутніх педагогів професійного навчання, їхні мистецькі смаки і вподобання, на вільний саморозвиток наданих їм від народження здібностей та нахилів, навчання з опорою на особисте знання, суб'єктивний досвід, індивідуальну зацікавленість, індивідуальні навчальні плани та проекти, творчі роботи;

- забезпечення відповідності змісту освіти та вимог до студентів професійно-педагогічних навчальних закладів їхнім індивідуальним потребами та можливостям (наприклад, слід зважати на те, що вони втомлюються від інтелектуального навантаження, вербальної інформації, оскільки, як доведено вченими, домінанта сприймання студентів триває 35-45 хвилин, а пара – 2 академічні години. Розширити межі домінанти можна за рахунок введення візуального образного ряду, наведення прикладів з художніх творів, візуалізації інформації через вплив не лише на інтелект, а й на творчу уяву студентів).

Варіантом індивідуального підходу є індивідуально-креативний, який дозволяє включити механізми загального і професійного саморозвитку майбутнього педагога ПТНЗ, передбачає врахування мотивації студентів у процесі професійної підготовки, стимулювання їхнього саморуку до кінцевого результату. Цей підхід, на перекладання Л. Мільто, створює умови для діагностики і розвитку творчих можливостей студента, реалізації авторської педагогічної позиції, неповторної педагогічної технології<sup>1</sup>.

Індивідуальний підхід завжди розглядається в єдності з **диференційованим**, який ми розглядаємо як методологічний принцип педагогіки, згідно із яким навчально-виховний процес організується з урахуванням типових індивідуальних особливостей учнів і студентів (сили, швидкості і врівноваженості психічних процесів; рівня загального, культурного, інтелектуального, морального, творчого, художнього та ін. розвитку тощо). У зв'язку із цим учням і

---

<sup>1</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоева, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоевої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 155.

студентами пропонуються навчальні завдання різного рівня складності; доручення та відповідальні справи, які відповідають їхнім схильностям і здібностям, рівнями художньої, творчої та педагогічної обдарованості тощо.

Розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва передбачає розробку диференційованих за рівнем складності й за спрямованістю мистецьких інтересів студентів завдань, створення систем самостійної роботи на матеріалі різновидів мистецтв (за вибором студентів).

Нехтування індивідуальним та диференційованим підходами у навчанні та вихованні особистості може призвести до того, що навіть здібні учні й студенти втрачають інтерес до навчання, праці, колективних творчих справ і тоді навчально-виховний процес стає неефективним. Належно організована педагогічна взаємодія передбачає знання особистості кожного вихованця, тому що без урахування його індивідуальності неможливе успішне навчання і виховання.

Основи індивідуально-диференційованого підходу заклав Я.-А. Коменський, який поділяв учнів на групи, відповідно до їх здібностей і характеру:

– діти з гострим розумом, допитливі й піддатливі. Вони найбільш схильні до наукових занять, і потрібний лише педагогічний підхід, щоби вони не надто поспішали й не переобтяжували себе заняттями;

– діти з гострим розумом, але повільні, хоча й слухняні. Вони потребують „пришпорення”;

– діти з гострим розумом, допитливі, але „дикі” й уперті. У школі їх не люблять і часто вважають безнадійними, проте з них нерідко виростають відомі люди. До таких дітей потрібний умілий підхід, інакше багато природних талантів загине з вини вихователів;

– діти слухняні та допитливі, але повільні і мляві. Їх треба підбадьорювати, щоби вони не занепадали духом, ставитися до них доброзичливо і терпляче, не слід висувати надто суворих вимог. Хоч вони й пізніше досягнуть мети, зате будуть міцнішими, як буває з пізніми плодами. І якщо вони вже щось засвоїли, то не так легко забувають;

– діти тупі, байдужі та мляві. Потребують особливого підходу, що ґрунтується на розважливості й терпінні;

– діти тупі із зіпсованою і злостивою вдачею. Переважно це безнадійні учні<sup>1</sup>.

Визнаючи наукову цінність індивідуального та диференційованого підходів, вважаємо слушною ідею В. Рибалки, щодо інтегруючої ролі особистісного підходу стосовно інших підходів, завдяки його здатності визначати через їх взаємозв'язок базові аспекти цілісної характеристики особистості<sup>2</sup>. З цих позицій індивідуальний та диференційований підходи є аспектами більш загального, особистісного підходу до вихованців, який будується на основі вивчення умов та обставин включеності учнів чи студентів у систему міжіндивідуальних стосунків з викладачами, батьками, одногрупниками, приятелями та ін. Погоджуємося також із думкою А. Петровського, щодо необхідності забезпечення єдності особистісного з індивідуальним та диференційованим підходами у педагогіці та психології, адже якщо вони виявляються відірваними від особистісного підходу, то призводять до „колекціонування” рис індивідуальності вихованців, без розуміння того, які висновки можна зробити на основі створення такої „колекції”<sup>3</sup>. Викриваючи означені хиби, й відстоюючи особистісний підхід у вихованні, А. Макаренко писав: „... людину вивчили, взнали й записали, що у неї воля – А, емоція – Б, інстинкт – В, але потім, що робити далі із цими величинами, ніхто не знає”<sup>4</sup>. Тому особистісний підхід не обмежується лише врахуванням індивідуально-психологічних особливостей вихованців, а спрямований на з'ясування того, як представлений індивід у колективі і як колектив представлений у його особистості.

Водночас, зважаючи на те, що без індивідуального та диференційованого підходів особистісний підхід не забезпечує вичерпної характеристики людини (саме тому нині у психології з'явилася велика кількість варіантів особистісного підходу: індивідуально-особистісний, особистісно-діяльнісний, особистісно-креативний та ін.), то хочемо наголосити на тому, що за умови науково виваженого застосування індивідуального та

<sup>1</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С. 123.

<sup>2</sup> Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

<sup>3</sup> *Общая психология: учеб.* / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.; под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с. С. 267.

<sup>4</sup> Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 184.

диференційованого підходів, вони мають вагому наукову цінність і є важливими для здійснення нашого дослідження. *Індивідуально-особистісний підхід* виходить з „визнання пріоритету індивідуальності в освіті у сенсі альтернативи колективно-нівелюючому вихованню”<sup>1</sup>. Узгоджуючись із особливостями мистецько-педагогічного діяльності, він зорієнтовує дослідника на пошук способів надання їй особистісної орієнтації і в пріоритетних для мистецької освіти індивідуальних формах, і в групових та колективних формах. У контексті цього підходу опанування мистецтва набуває якісно нового характеру – спрямованості на розвиток внутрішнього світу студента, формування його ціннісної свідомості, оптимістичної „Я-концепції”, розкриття його індивідуальності тощо. Ці зміни зумовлені, на переконання академіка І. Зязюна, внутрішньо детермінованими процесами поступу особистості до своєї індивідуальної самобутності.

Оскільки особистість не існує поза спілкуванням з іншими людьми і в цьому зв'язку вона є продуктом і результатом спілкування, що є полілогом його учасників (суб'єктів), то виникає необхідність щодо розгляду проблеми дослідження з позицій *полісуб'єктного (діалогічного) підходу*.

Цей підхід є одним з пріоритетних у мистецькій освіті, що зумовлено діалогічною природою мистецтва та сутністю художнього спілкування як діалога: віртуального (з автором та героями мистецького твору), міжособистісного (з приводу мистецтва) та внутрішнього (процеси осмислення й інтеріоризації художніх вражень, вироблення ставлення до мистецтва).

З позицій полісуб'єктного підходу категорія „діалог” розглядається у значенні зустрічі двох думок, двох свідомостей в їх гармонії (М. Бахтін), категорії соціального буття „Я-МИ” (С. Франк), діалогу культур як діалогу особистостей (В. Біблер).

Розвиваючи погляди останнього, Л. Масол стверджує, що діалогічний підхід забезпечує можливість діалектичної взаємодії культурологічного та антропологічного підходів (а саме: “людина в культурі – культура в людині”<sup>2</sup>) як взаємопроникнення обох світів – людського та художнього, в якому відбувається відкриття

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 490.

<sup>2</sup> Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти // Мистецтво і освіта. – 2004. – Вип. № 1. – С. 4.

особистісних сенсів внутрішнього “Я” учасників діалогу<sup>1</sup> в ході „вільного й відповідального залучення” людиною своїх індивідуальних цінностей до цінностей „історичного людства” й залучення культурних цінностей до свого індивідуального життя, внаслідок чого уможливлується її самовизначення у світі культури та включення її до процесу творення останньої.

Цінними для нашого дослідження є результати аналізу діалогічної концепції М. Бахтіна Л. Столовичем, який дійшов висновку, що філософ прагне поєднати ціннісні контексти дійсності й культури з трьома „ціннісними центрами”: „Я – для себе”, „Інший – для мене”, „Я – для іншого”<sup>2</sup>, які вступають між собою у діалогічні відносини, адже людина усвідомлює себе і є собою лише через Іншого й за допомогою Іншого. Найважливіші акти, що конституують самосвідомість, визначаються відношенням до іншої свідомості, Я до Ти. А воно, у свою чергу, утворює нову ціннісну реальність, яка знаходиться у діалогічних відносинах з цінностями культури<sup>3</sup>. Якщо конкретний індивід є центром „єдиної цінності”, або „конкретним ціннісним центром”, то кожен персонаж „поліфонічного роману” і сам автор також є „ціннісними центрами”, з’єднаними діалогічними взаємостосунками один з одним, а також з об’єктивними закономірностями художньої творчості та її результатом – художнім твором. Тому існуючі об’єктивні закономірності художньої творчості визначають діалектико-діалогічні взаємостосунки автора з героєм твору, за яких кожна конкретна цінність художнього цілого осмислюється у двох ціннісних контекстах – у життєвому контексті героя і в завершальному пізнавально-етичному й формально-естетичному контексті автора (причому ці два ціннісні контексти взаємопроникають один до одного за домінування контексту автора, який прагне охопити і закрити контекст героя)<sup>4</sup>. Таким чином, М. Бахтін, розглядає співвідношення „ціннісних контекстів” автора й героя, крізь призму художньої цінності як діалогічного взаємовідношення гносеологічного, етичного та естетичного

<sup>1</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92. С. 87.

<sup>2</sup> Бахтін М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1985. – Наука, 1986. – С. 89-162. С. 122.

<sup>3</sup> Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.

<sup>4</sup> Бахтін М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1985. – Наука, 1986. – С. 89-162. С. 157.

контекстів. А оскільки твір мистецтва, за М. Бахтіним, є моделлю світу, то діалогічні відносини означених центрів у контексті культури є основою людського існування. Таким чином, проблема цінності в М. Бахтіна є визначальною для кожного окремого індивіда і, водночас, для кожної окремої історичної епохи. Вона детермінує діалогізм усього людського буття.

Розглядаючи твір мистецтва як художню модель світу, ціннісну модель діалогічних відносин різних ціннісних контекстів у ціннісному просторово-часовому контексті життя кожного з учасників цього „діалогу”, М. Бахтін вбачає в ній форму одночасного буття і спілкування людей різних культур, форму діалогу культур. Надаючи культурі великого творчого значення, філософ зазначає, що культура – це винахід „світу вперше”: культура як твір, дозволяє зрозуміти, що означає „бути в культурі – спілкуватися в культурі – самодетермінувати свою долю в культурі – породжувати в культурі світ вперше”<sup>1</sup>. Таким чином, людина в концепції М. Бахтіна виступає унікальною діалогічною істотою, саме буття якої є діалогом, що відбувається в контексті Культури і доводиться за допомогою вчинку, що наповнює значенням людське буття. Тому, можна сказати, що діалог, у концепції М. Бахтіна, є не просто процесом взаємодії, а способом людського існування, моделлю людського буття в координатах культури.

Характерними особливостями філософії діалогу культур В. Біблера є, по-перше, персоналізація цієї ідеї, а по-друге, об’єктивація культури в одному єдиному творі: „Діалог, що розуміється в ідеї культури, – це не діалог різних думок, уявлень, це – завжди діалог різноманітних культур, і лише в контексті діалогу різних культур-творів якась окрема суперечка або згода може мати глибинний діалогічний сенс”<sup>2</sup>.

Вважаючи, що діалог культур уможлиблюється лише в контексті теперішнього часу, В. Біблер переконує, що уся дана культура повинна бути зрозумілою як єдиний твір, створений одним (уявним колективним) автором, й адресований майбутнім поколінням. Адже діалог лише тоді буде діалогом у значенні діалогу культур, коли він зможе здійснюватися як „нескінченне розгортання і формування все нових значень кожного, хто вступає в діалог – феномену культури,

---

<sup>1</sup> *Біблер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философские введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с. С. 290.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 229.



образу культури, твору культури, тобто того трансформованого у „твір” суб’єкта, який здатний нескінченно – у відповідь на заперечення або згоду свого „alter ego” (читача, слухача, глядача) – заглиблювати, розвивати, перетворювати свою особистість, своє неповторне буття”<sup>1</sup>.

В. Біблер доводить, що спілкування культур – це спілкування індивідів як осіб, оскільки, по-перше, індивід у горизонті культури – це індивід в горизонті особи (особа це іпостась індивіда, в горизонті якої він здатний перевирішити свою, вже приречену звичками, характером, середовищем долю); по-друге, в спілкуванні „через” плоть твору кожна особа – автор і читач – формується, назріває „на горизонті” як потенційно особлива культура, тобто спілкування в культурі – це завжди в потенції – спілкування між різними культурами; по-третє, культура завжди існує в одночасному просторі багатьох культур, час культури – завжди теперішній час (в якому діалогізують всі минулі і майбутні культури) і в цьому спілкуванні кожна культура реалізує себе як самобутня й невичерпна у своїй неповторності і вічності. Отже, діалог культур здійснюється як діалог, спілкування осіб.

Зважаючи на те, що сучасне суспільство опиняється в досить складній, на думку В. Біблера, ситуації, яка вимагає пошуку можливості взаємодії з Чужим як чужою культурою, що не припускала б ані ігнорування відмінностей між різними культурами, ані поглинання чи підкорення однією культурою іншої філософ зазначає, що це уможлиблюється лише за умови побудови такої форми діалогу культур, яка б конституювалася як взаємовплив, що збагачує його учасників, не порушуючи їхньої суверенності.

Здійснюючи педагогічну інтерпретацію концепції діалогу культур, послідовник і учень В. Біблера С. Курганов об’єднує її з концепцією розвивальної освіти. Він розглядає поняття „діалог” стосовно навчального процесу:

- по-перше, „як діалог різних історично існуючих логік культури, способів розуміння (античний, середньовічний, сучасний тощо)”<sup>2</sup>, які не нав’язуються ззовні педагогом, а самі „впливають” в репліках учасників навчального діалогу, забезпечуючи його вихід на

<sup>1</sup> *Біблер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философские введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с. С. 300.

<sup>2</sup> *Курганов С.Ю.* Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с. С.10.

„вічні проблеми людського буття” й надаючи йому продуктивної нерозв’язаності, неповноти й водночас глибинності;

- по-друге, як діалог голосів<sup>1</sup> викладача і учня, в якому вони не просто „виявляють” ті чи інші грані „діалогу логік”, а виробляють свій власний погляд на світ;

- по-третє, як мікродіалог з внутрішнім Співбесідником (культурами, голосами), що відбувається у формі внутрішньої мови, не тотожної зовнішній”<sup>2</sup>.

Таким чином, ми погоджуємося з думкою О. Шевченко, що в результаті поєднання ідеї діалогу культур з ідеєю освіти виникає не лише заняття-діалог як форма взаємодії викладача й студента, де кожний „голос” несе в собі індивідуальне, неповторне, особистісне значення, але й заняття, наповнене культурним змістом, де відбувається цілісне ознайомлення з різними культурами в їх взаємодії. Слушною вважаємо також думку дослідниці, що впровадження до навчального процесу проблемного викладу матеріалу, евристичних бесід, дослідницьких прийомів, дискусій, диспутів стане ще одним кроком до перетворення традиційного заняття на продуктивний діалог.

Отже, застосування концепції діалогу культур в освіті дозволяє вирішувати проблему культурного взаємовпливу людини і світу, реалізувати суб’єкт-суб’єктний підхід у навчанні, вихованні та професійній підготовці студентів, ввести до неї мистецький компонент з метою підвищення ефективності діалогічної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу у ході залучення їх до мистецько-педагогічного діалогу. Доцільність використання останнього у навчально-виховному процесі професійно-педагогічних закладів освіти зумовлюється, по-перше, діалогічністю пізнання, що ґрунтується на принципі множинності знань про один об’єкт і особистих суджень суб’єкта про нього; по-друге, індивідуальністю художнього сприйняття студентів, розуміння та естетичної оцінки ними мистецьких творів, зумовленою варіативністю знакової природи мистецтва і неоднозначністю виражених у ньому художніх сенсів; по-третє, діалогічністю художнього та професійного контекстів у підготовці майбутніх педагогів ПТНЗ до професійно-педагогічної діяльності. Розвиток творчої індивідуальності

<sup>1</sup> Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с. С.10.

<sup>2</sup> Там само. – С.10.

майбутнього педагога професійної школи з позицій полісуб'єктного підходу уможлиблюється у діалогічній взаємодії: його – з викладачем; викладача – з мистецтвом; студента – з мистецтвом, а також полілогу викладача, студентів та мистецтва. Таким чином, цей полілог має нескінченні можливості впливу на формування творчої індивідуальності студентів.

У зв'язку із цим до педагогів професійно-педагогічних навчальних закладів висуваються такі вимоги як до ініціаторів навчального полілогу:

- уміння трансформувати цілі професійної підготовки у конкретні педагогічні задачі, пов'язані з діалогічним розв'язанням суперечності „ототожнення-відчуження”;
- уміння вибудувати педагогічну систему в логіці діалогічного навчально-виховного та навчально-виробничого процесу;
- уміння створити простір діалогу та взаємодіяти зі студентами в умовах „спів-буттєвої спільності”;
- уміння перебувати в діалозі із собою, адекватно оцінюючи результати своєї діяльності й відкриваючи нові можливості для підвищення своєї педагогічної майстерності<sup>1</sup>.

При організації діалогічної взаємодії у педагогічному процесі професійно-педагогічних навчальних закладів ми виходили з наступних положень:

1. Педагог сприймає студента не як „судину”, яку необхідно наповнити професійно-педагогічними знаннями, а як „факел”, який слід запалити, тобто самоцінну особистість, з якою слід рахуватися й допомогти їй усвідомити свою творчу індивідуальність та підтримати її розвиток.
2. Педагог вибудовує свою педагогічну систему, враховуючи закони й закономірності розгортання діалогічних стосунків. Запрошенням до діалогу є питання, відповідь на яке ”шукає” педагог і яке має бути цікавим й для студентів. Майстерність педагога виявляється в умінні задавати ті питання, суб'єктивну важливість яких студент відчуває, але не завжди може артикулювати. Вони можуть звучати риторично.
3. Створюючи простір діалогу й полілогу, педагог визнає значущість у педагогічній реальності непередбачуваності, некерованості педагогічного процесу, незавершеності

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 248-249.

розвитку творчої індивідуальності студентів. Він шукає „точки дотику” з конкретним студентом, визнаючи за ним право бути таким, яким він є у конкретний момент.

4. Педагог не приховує від студентів своїх намірів. Він знаходиться у позиції постійного професійного розвитку. Стимулює студентів до зворотного зв'язку й сприймає будь-які події та ситуації взаємодії з ними як уроки для себе (Ю. Сенько). Для того, щоби засвоїти ці уроки з найменшими педагогічними втратами (свого авторитету, стилю стосунків зі студентами тощо) він черпає приклади такої взаємодії з творів мистецтва, передусім, кіно та літератури.
5. Комунікативні права й обов'язки, відповідальність у діалозі фіксують межі свободи його учасників, засвідчують їхню суб'єктність.

Таким чином, діалогічний підхід, реалізуючись на всіх рівнях системи розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання засобами мистецтва – ціннісних, цільових, змістових, процесуальних<sup>1</sup> – утворює такі взаємостосунки між педагогами й студентами, які характеризуються відкритістю цільових установок, спільним пошуком шляхів розв'язання проблем, визнанням прав та свобод один одного<sup>2</sup>. Результатом застосування цього підходу стане формування комунікативної компетентності майбутнього педагога ПТНЗ, яка матиме свої індивідуальні вияви в його світогляді, поведінці, ставленні до учнів, до себе, у виборі методів та засобів навчання і виховання<sup>3</sup>, що дозволять здійснювати його професійну діяльність на діалогічних засадах.

Визнання того, що творча особистість та індивідуальність розкриваються, проявляються й формуються в творчій діяльності, виступаючи її вільними й відповідальними суб'єктами, підносить цінність *діяльнісного підходу* в обґрунтуванні методологічних засад нашого дослідження. Здійснюючи його, ми виходимо з того, що професійно-педагогічна діяльність характеризується творчим характером, предметністю, активністю й становить собою складну динамічну систему взаємодій студента як суб'єкта професійної підготовки із кожним компонентом цієї системи. Із цього закономірно випливає вимога щодо такої організації навчально-

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 248.

<sup>2</sup> Там само. – С. 252.

<sup>3</sup> Там само. – С. 252.

виховної та навчально-виробничої діяльності майбутніх педагогів ПТНЗ, за якої вони перейшли б у позицію суб'єктів пізнання й професійного розвитку, стали здатними визначати цілі й аналізувати результати своєї діяльності, удосконалювати її та самих себе у ході її здійснення.

Предметність професійно-педагогічної діяльності вимагає, за К. Абульхановою-Славською, формування готовності студентів до активного перетворення педагогічної дійсності з урахуванням своїх індивідуальних особливостей (можливостей та недоліків) й узгодження своїх особистісних якостей із системою об'єктивних умов і завдань діяльності, вироблення професійної позиції щодо її здійснення. Остання, виступаючи комплексною характеристикою психологічних режимів діяльності, відповідно до здібностей, станів, ставлень майбутніх педагогів ПТНЗ до навчальної задачі, зумовлюється, з одного боку, обраною ними стратегією й тактикою її здійснення, а з іншого, об'єктивною динамікою діяльності<sup>1</sup>.

Зважаючи на те, що діяльність відіграє вирішальну роль у психологічному розвитку особистості та індивідуальності і що людина, за Л. Виготським, є здатною усвідомлено керувати цим процесом з часу появи самосвідомості<sup>2</sup>, процес її розвитку можна трактувати як самозростання, усвідомлене самоздійснення людини в діяльності. Отже, й педагогічні процеси, з позицій діяльнісного підходу, необхідно вивчати в логіці цілісного розгляду усіх основних компонентів діяльності: потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, способів регулювання, контролю й аналізу досягнених результатів. Завдяки цьому діяльнісний підхід дозволяє виявити можливості формування індивідуальних творчих здібностей та творчих якостей майбутніх педагогів професійного навчання у різних видах діяльності<sup>3</sup>.

Відповідно до даного підходу, розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних закладів освіти може ефективно відбуватися за умов включення їх до професійно-орієнтованої художньо-творчої діяльності та творчої педагогічної діяльності з використанням мистецтва.

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 145.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Проблемы общей психологии: Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.; Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – 367 с.

<sup>3</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 11.

Оскільки вона забезпечує можливість цілісного входження майбутніх педагогів ПТНЗ до майбутньої професійно-педагогічної діяльності й оволодіння нею, то для нас набуває методологічного значення *контекстний підхід* у дослідженні. Останній вперше запропонований в освіті О. Вербицьким<sup>1</sup> і зорієнтовує нас на розгляд навчальної, позанавчальної та навчально-виробничої діяльності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів у контексті здійснення ними професійно необхідних практичних дій і вчинків, що є адекватними до вимог їхньої майбутньої професійної діяльності, а також репрезентують взаємозалежність структур цих діяльностей, умов їх протікання, типів орієнтувальної основи дій та ін., забезпечуючи їх адекватність та наступність.

Визначаючи контекст як систему внутрішніх і зовнішніх умов поведінки й діяльності особистості, що впливає на сприйняття, розуміння та перетворення нею конкретної навчальної ситуації, надання їй особистісного сенсу й значення, контекстний підхід спрямовується на моделювання предметних, соціокультурних, просторово-часових та інших характеристик ситуації, в якій доводиться діяти студенту з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей та наявної компетентності<sup>2</sup>. У ході такого активного (за О. Леонтьєвим, „упередженого”) залучення його до розв’язання змодельованих педагогічних ситуацій відбувається присвоєння ним досвіду їх ефективного вирішення, розвиваються його психічні функції та здібності, формуються системи його відносин з учасниками педагогічної взаємодії, що, узятє разом, забезпечує цілісне оволодіння ним професійно-педагогічною діяльністю.

Основними принципами контекстного підходу є:

- принцип педагогічного забезпечення особистісного залучення студента до навчальної діяльності;
- принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії й діалогічного спілкування суб’єктів освітнього процесу;
- принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;

---

<sup>1</sup> Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография /А.А. Вербицкий. – М., 1999.; Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 208 с.

<sup>2</sup> Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография /А.А. Вербицкий. – М., 1999. – С. 87.

- принцип єдності навчання й виховання особистості професіонала<sup>1</sup>.

Застосування контекстного підходу передбачає постійний контроль і корекцію процесу трансформування навчальної діяльності у професійну, завдяки чому полегшується професійне становлення студента як молодого педагога й уможлиблюється вияв і вдосконалення ним власної творчої індивідуальності.

Особливістю застосування контекстних технологій є те, що при цьому відслідковується не стільки рівень засвоєння студентами знань, скільки хід і результати їхніх практичних дій та вчинків на основі використання ними цих знань, аналізується рівень сформованості окремих фрагментів професійно-педагогічної діяльності та діяльності як цілого.

Оскільки професія педагога професійного навчання є соціономічною, тобто передбачає постійне його спілкування з учнями в ході організації навчально-виховного й навчально-виробничого процесу, виконання виробничо-технологічних операцій, то контекстом його професійної підготовки має бути забезпечення умов для відпрацювання навичок професійного спілкування, що передбачає моделювання і розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій за допомогою використання креативних мистецько-педагогічних технологій, зокрема, педагогічної драматизації. Остання дозволяє включити кожного зі студентів особистісно до процесу освоєння професійно-педагогічної діяльності й завдяки цьому не лише відпрацювати актуальний їхній професійно-педагогічний досвід, але й розширити і збагатити його за рахунок привнесення нових творчих знахідок, зумовлених творчою індивідуальністю кожного з майбутніх педагогів ПТНЗ.

Орієнтація процесу професійно-педагогічної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів не просто на накопичення знань, умінь і навичок, а на формування в них професійного досвіду й здатності до оптимального прийняття рішень, ефективного виконання своїх професійних функцій у різноманітних ситуаціях професійної діяльності актуалізує значення **компетентнісного підходу** в нашому дослідженні. Сутність останнього полягає в інтеграції змісту та технологій теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ й такій їх

---

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 465-466.

трансформації, що перетворює їх з убезособленої моделі „для всіх” на суб’єктивне надбання кожного студента<sup>1</sup> і сприяє формуванню в нього певних компетенцій, які дозволяють йому швидко адаптуватися на ринку праці та успішно розв’язувати професійні, життєві й особистісні завдання<sup>2</sup>.

Розглядаючи компетентність як якість особистості, яка володіє різними компетенціями<sup>3</sup>, тобто, здатністю до виконання покладених на неї суспільством повноважень, прибічники компетентнісного підходу в освіті характеризують компетентну людину як носія різноманітних, артикульованих, гнучких, швидко актуалізовуваних знань, що мають категоріальний характер і не лише декларуються, а й ефективно застосовуються у практичній діяльності<sup>4</sup>.

Нам імпонують підходи до визначення компетентності Є. Бондаревської<sup>5</sup>, яка розуміє її як базовий компонент поняття „педагогічна культура” та А. Маркової<sup>6</sup>, яка надає їй значення індивідуальної характеристики міри відповідності людини її професії, оскільки без розуміння взаємозалежності професійної компетентності й педагогічної культури педагог професійного навчання, на наше переконання, не зможе повною мірою виконувати свої професійні функції й вважатися компетентним професіоналом.

Визначаючи сутність компетенції, вважаємо за доцільне врахування підходів В. Хутмахера<sup>7</sup>, який відносить це поняття до системи таких, що характеризують майстерність фахівця, й визначає п’ять ключових компетенцій сучасних випускників закладів освіти (політичні й соціальні, полікультурні, комунікативні, соціально-інформаційні й персональні<sup>8</sup>), В. Кан-Калика, В. Краєвського та

<sup>1</sup> Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 199 с. С. 13.

<sup>2</sup> Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія / І.В. Соколова / За ред. С.О. Сисоевої // МОН України. АПН України. ШООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с. С. 43.

<sup>3</sup> Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с. С. 250.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в системі неперервної професійної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін./ за ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с. С. 242-243.

<sup>5</sup> Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 11-17.

<sup>6</sup> Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с. С.24.

<sup>7</sup> Hutmacher W. Key Competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27030 March, 1996. Council for Cultural Cooperation a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

<sup>8</sup> Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с. С. 5.



М. Нікандрова, які виділяють серед інших творчу компетенцію<sup>1</sup>, та І. Юліанової, яка виокремлює як найбільш важливу компетенцію – культурну<sup>2</sup>, адже, ми переконані, що незалежно від профілю та спеціальності педагога, він повинен бути здатним до творчості й здійснення своєї професійної діяльності на засадах культуровідповідності. Саме тому мистецтво має стати важливим компонентом професійної підготовки не лише майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, але й педагогів усіх без винятку спеціалізацій та закладів освіти, незалежно від профілю та рівня акредитації.

Оскільки професійна діяльність і життєтворчість кожної людини детермінується системою її цінностей, то важливою методологічною основою нашого дослідження є *аксіологічний підхід*.

*Аксіологію* ми розглядаємо як теорію цінностей, науку про цінності життя й культури, яка досліджує важливі сторони духовного розвитку суспільства й людини, зміст внутрішнього світу особистості та її ціннісні орієнтації<sup>3</sup>.

Аксіологічний підхід до вивчення процесу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва означає – ціннісний підхід, тобто оцінку цього явища з позиції його відповідності визначеній у суспільстві (і зокрема, в професійно-педагогічній освіті) системі цінностей та здатності останніх сприяти розвитку творчих якостей і здібностей майбутнього педагога ПТНЗ, набуттю ним здатності виступати „експертом із впровадження цінностей в освіті”<sup>4</sup>.

Здійснюючи дослідження, ми обираємо за основу принципи аксіологічного підходу в освіті, визначені В. Сластьоніним та Г. Чижаковою: 1) принцип історичної та соціокультурної мінливості освітніх цінностей; 2) принцип взаємозв'язку соціокультурних та освітніх цінностей; 3) принцип співвіднесення суспільних та

<sup>1</sup> Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.; Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. / В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.

<sup>2</sup> Юлианова И.В. Интеркультурный подход в обучении русскому языку в младших классах Болгарии / И.В. Юлианова // Современные направления и технологии послевузовского обучения специалистов: концептуальные и региональные аспекты развития и функционирования системы в рамках непрерывного образования в новом тысячелетии: материалы Междунар. Науч.-метод. Конф. – Могилёв, 2000. – С. 135-140.

<sup>3</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 22.

<sup>4</sup> Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти.: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с. С. 4.

особистісних цінностей; 4) принцип інтеграції придиційних та інноваційних цінностей<sup>1</sup>.

Наукову цінність аксіологічного підходу до аналізу освітньої діяльності вбачаємо в тому, що він дозволяє узагальнити усю багатоманітність світоглядних орієнтацій, сформованих в особистості різними засобами (в тому числі й мистецтвом), прослідкувавши, якому феномену надається при цьому безумовний пріоритет. У зв'язку із цим, у варіаціях освітньої діяльності можна виділити такі її напрями, як природоцентризм (космоцентризм), геоцентризм, логоцентризм, теоцентризм, соціоцентризм (культуроцентризм), антропоцентризм<sup>2</sup>. Залежно від цих панівних цінностей, у практиці освіти утворилися три практики виховання: духовно-релігійна практика (трансцендентні цінності); практика соціального виховання (соціальні цінності) та особистісно орієнтована практика освіти (індивідуалістичні цінності)<sup>3</sup>. Кожна з цих моделей зорієнтована на певний педагогічний ідеал, має специфічне цілепокладання й специфічну змістовно-процесуальну характеристику. Наприклад, індивідуалістична модель освіти ґрунтується на таких цінностях, як: свобода особистості в освіті, її самореалізація та вияв творчої індивідуальності, варіативність, індивідуалізація, діалог культур у змісті освіти, індивідуальна освітня траєкторія тощо. Цінність знання у цій моделі полягає в тому, що воно є інструментом пізнання людиною світу й себе в ньому, засобом саморозуміння й саморозвитку власної гуманістичної сутності.

Аксіологічні установки гуманістичної педагогіки стосуються ціннісного ставлення до індивідуальності вихованця, віри в його можливості у кожній ситуації навчання і виховання; допомоги йому в усвідомленні самоцінності й цінності для соціуму.

З огляду на те, що суспільну цінність становить не просто людина, а гармонійно розвинена особистість зі сформованою аксіосферою (системою її цінностей)<sup>4</sup>, не менш вагомою освітньою цінністю стає справедливе суспільство, здатне забезпечити кожній людині умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей.

---

<sup>1</sup> Слостєнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостєнин, Г.И. Чижакова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2003. – 192 с. С. 45.

<sup>2</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 98.

<sup>3</sup> Там само. – С. 93.

<sup>4</sup> Там само. – С. 280.

У педагогічній діяльності найважливішими орієнтирами, що визначають напрями соціальної й професійної активності педагога, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей, є *педагогічні цінності*. Вони визначаються потребами суспільства й особистості і водночас виступають основним завданням педагогічної науки й найважливішим шляхом суспільного прогресу. Фундаментальною основою педагогічних цінностей є моральні цінності в освіті, адже як справедливо зазначив Ф. Рабле в устами героя роману „Гаргантюа і Пантагрюель”: „говорив Соломон, мудрість у порочну душу не входить, і знання, якщо не мати совісті, здатне лише згубити душу”<sup>1</sup>.

Зважаючи на те, що соціально-ціннісні якості і норми поведінки набувають особистісного сенсу і значущості лише тоді, коли людина розуміє їх сутність, і головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості) й сприйнялися нею як її власна духовна інтенція<sup>2</sup>, ми виходимо в дослідженні з визнання того, що будь-який педагогічний вплив лише тоді набуде ефективності, коли він подолає раціональність, імпресіональність і зовнішність стосовно поведінки учнів чи студентів і виступить їхнім внутрішнім, естетичним орієнтиром їхнього життя<sup>3</sup>. Тому нам імпонує підхід І. Зязюна, який, розуміючи, що цінність стає регулятором поведінки особистості лише за умови забезпечення суб’єктивної свободи її сприймання, естетичного переживання і, відповідно, опанування завдяки власному досвідові, пропонує обрати в якості одиниці аналізу особистості динамічні особистісні сенси і розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виражає ставлення особистості до тих об’єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування<sup>4</sup>.

Виходячи з існуючої у суспільстві, педагогічній науці та притаманної особистості педагога професійної школи системи та ієрархії цінностей, можна оцінювати його особистісні та професійні якості, аксіологічний потенціал.

До цінностей творчої педагогічної діяльності належать:

- передусім, *гуманістичні цінності*, що утворюють гуманістичну спрямованість особистості педагога професійного навчання як ядро його педагогічної

<sup>1</sup> Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. – М., 1961. – С. 181-185.

<sup>2</sup> 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. С. 15.

<sup>3</sup> Там само. – С. 15.

<sup>4</sup> Там само. – С. 15.

- майстерності (вихованець як найвища цінність; суб'єкт-суб'єктні педагогічні стосунки);
- *педагогічні цінності*, що створюють основу для здобуття педагогічної майстерності та неперервного професійного самовдосконалення – досягнення свого „акме” як найвищого рівня професіоналізму; педагогічний ідеал як взірць, еталон, що визначає програму дій щодо творчого самовдосконалення; самоосвіту й професійний саморозвиток; власний стиль педагогічної діяльності;
  - *цінності творчості*, які підтримують інтерес і творчу активність педагога та учнів ПТНЗ у навчально-виховному процесі й забезпечують його найвищі результати, сприяють його оптимізації (пошук нових педагогічних підходів; співтворчість з вихованцями; педагогічне натхнення);
  - *естетичні цінності*, які сприяють досягненню високої естетики професійно-педагогічної діяльності і перетворюють її на педагогічне мистецтво (ціннісне ставлення до мистецтва; уявлення про красиве і потворне, трагічне і комічне; мистецькі цінності; художньо-естетичний смак; почуття міри і такту, автаркія, педагогічна гармонія, гармонійно розвинена особистість).

Ці цінності є основою творчої педагогічної діяльності педагога ПТНЗ, його поведінки, оцінювання педагогічних явищ та педагогічних стосунків. Інтегративний характер цінностей творчої педагогічної діяльності надає їм особливої ролі у структурі творчої індивідуальності педагога професійної школи та у процесі розвитку цієї професійно значущої якості.

З позицій аксіологічного підходу, використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи спрямоване на формування в нього системи цінностей, що охоплює гуманістичні, педагогічні, естетичні цінності та цінності творчості. Кожну із цих груп можна розглядати з трьох позицій: як цінності-цілі, цінності змісту й цінності-засоби.

Визначаючи *цінності-цілі*, В. Сластьонін та В. Ніколаєв розглядають їх як ідеалізовані результати процесу формування педагогічної культури вчителя, що суб'єктивуються в його ціннісних

орієнтаціях і утворюють систему, що містить когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний рівні<sup>1</sup>.

*Цінності змісту* вчені поділяють на цінності-знання (факти, поняття, закономірності, ідеї), цінності-відношення (до людей, до суспільства, до вихованця, до культури, до мистецтва, до педагогічної діяльності тощо) та цінності-вміння (перетворювальні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні, комунікативні)<sup>2</sup>. Ціннісне ставлення до вихованця проявляється у визнанні його індивідуальності й особистої гідності, сприйнятті його як майбутнього професіонала.

*Цінності-засоби* становлять собою, за класифікацією В. Сластєніна та В. Ніколаєва, цінності культури: матеріальної (природа, діяльність), духовної (рідна мова, фольклор, релігія, мистецтво) та соціонормативної (традиції, громадська думка, гра)<sup>3</sup>.

Іншою продуктивною спробою класифікації цінностей вважаємо підхід Г. Коджаспирової, яка виокремлює серед цінностей такі групи:

1. *Цінності життєдіяльності* – норми та еталони належного, що створюють основи для утвердження життєво важливих форм поведінки й діяльності людини та виявлення особливостей її самореалізації на життєвому шляху<sup>4</sup>.
2. *Аттитюд* – соціальна установка особистості, що зумовлює її орієнтацію на групові або соціальні цінності, готовність діяти, відповідно до них<sup>5</sup>.
3. *Життєва позиція особистості* – внутрішня установка особистості, зумовлена її світоглядними, моральними й психологічними якостями, яка відображує її суб'єктивне ставлення до суспільства й визначає життєвий шлях<sup>6</sup>.

Зрозуміло, що кожній людині притаманна індивідуальна, специфічна ієрархія особистісних цінностей, які слугують сполучною ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між буттям суспільним та індивідуальним. Ці цінності формуються в результаті усвідомлення суб'єктом своїх потреб у співвіднесенні з можливостями їх задоволення, тобто в результаті ціннісного ставлення. У зв'язку з унікальністю, активністю,

<sup>1</sup> Сластєнин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34. С. 23.

<sup>2</sup> Там само. – С. 23.

<sup>3</sup> Там само. – С. 28.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 285.

<sup>5</sup> Там само. – С. 280.

<sup>6</sup> Там само. – С. 281.

відповідальністю, самостійністю людини як індивідуальності й суб'єкта власної діяльності постає питання щодо міри педагогічного втручання до її складного світу. Тому слушною вважаємо думку А. Брушлинського, що істинне виховання слід розглядати, як співтворчість загальнолюдських цінностей у ході спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Саме у такій співтворчості утворюється найбільш загальний, а тому особливо міцний фундамент духовності, на основі якого кожен обирає свій особистий життєвий шлях і формує власну творчу індивідуальність<sup>1</sup>.

Розглядаючи індивідуальність людини як найвищу цінність, аксіологічний підхід обстоює також і цінність розвитку цієї індивідуальності для суспільства в цілому й для освіти, зокрема. Саме тому розвиток творчої індивідуальності сьогодні стає важливою метою професійної підготовки фахівця, причому, як доводить О. Гребенюк, він ґрунтується на визнанні цінності як людини, так і суспільства, й відмові від протиставлення індивідуалізму та колективізму: індивід, приймаючи цінність власної незалежності й свободи, має визнавати і цінність самого суспільства, в якому він живе; він має поєднати принципи індивідуалізму й колективізму в інтегрований імператив свого існування в соціумі<sup>2</sup>.

Здатністю до інтегрування особистості й колективу, в якому не розчиняється, а навпаки, зберігається її самоцінність та розвивається її індивідуальність, найбільшою мірою володіє, на наше переконання, мистецтво. Воно як чинник створення розвивального культурно-освітнього простору дозволяє людині, залучаючись до колективної мистецької діяльності, творчо самореалізуватися й виявити свій талант у суб'єктивно близькому для неї виді діяльності.

Мистецькі твори виступають носіями і невичерпним джерелом художніх цінностей, інтегрований аксіологізм яких зумовлений, за М. Каганом, поєднанням у них суб'єктивної та об'єктивної детермінант<sup>3</sup>. Таке перетворення життєвої реальності на реальність віртуальну „зумовлює своєрідність художньої цінності як цінності самого перетворення, тобто цілісного естетичного, анестетичного, осмисленого перетворення буття”<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 103.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с. С.6.

<sup>3</sup> Каган М.С. Философская теория ценностей /М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК „Петрополис”, 1997. – 205 с.

<sup>4</sup> Там само. – 205 с.

Як „сфера безумовного пріоритету загальнолюдських цінностей”<sup>1</sup> і цінність духовної культури, мистецтво не тільки формує в особистості життєві сенси, картину світу, знання про оточуючий світ, а надає їм ціннісного забарвлення, завдяки чому вони стають більш дієвими порівняно із знаннями імперативними. Будучи не *знаннями-розуміннями*, а *знаннями-відчуттями* (*знаннями-вчуваннями*), вони виявляються більш стійкими й дієвими, легше інтеріоризуються й перетворюються на переконання, бо виходять не з імперативності певних норм, а з того, що у ході естетичного переживання стають власним надбанням особистості, яке стимулює її до дії.

Таким чином, мистецтво, як цінність, є породженням культури і дозволяє:

- 1) пов’язувати різні часові модуси (минуле, теперішнє, майбутнє);
- 2) семіотизувати простори людського життя, наділяючи усі елементи у ньому аксіологічною значущістю;
- 3) задавати ідеали, системи пріоритетів, способи соціального визнання, критерії оцінок;
- 4) будувати складні й багаторівневі системи орієнтації у світі;
- 5) обґрунтовувати та інтерпретувати сенси (наприклад, В. Франкл трактував самі цінності як сенси й через них – як стратегії життя, діяльності, вчинки, рішення тощо). Тому ми цілком згодні з В. Абушенко, що їх можна розглядати як механізми смислового утримання й укорінення людини в світі<sup>2</sup>. Зважаючи на те, що „художня цінність не просто „вбудовується” у духовно-культурний континуум особистості, але й актуалізує його”<sup>3</sup>, погоджуємося із В. Крижком у необхідності створення оптимальних умов для культивування художніх цінностей у фахівців усіх без винятку професій. Особливо це стосується професії педагога, для якого художні цінності мають виступати

<sup>1</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 214.

<sup>2</sup> Абушенко В.Л. Ценности // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1200.

<sup>3</sup> Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти.: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с. С. 295-296.

аксіологічним орієнтиром його професійної діяльності<sup>1</sup>.

Вважаючи справедливою думку Ю. Борева щодо ґрунтування гедоністичної та компенсаторної функції мистецтва на ідеї самоцінного значення особистості, яка в кінцевому рахунку і є найбільш соціально дієвою<sup>2</sup>, ми у своєму дослідженні прагнемо довести положення, що педагогічна цінність мистецтва виявляється в тому, що воно впливає на ціннісні орієнтації, які є важливою складовою творчої індивідуальності особистості і через сильне емоційне переживання (у педагогіці на цьому заснований метод педагогічного вибуху) й катарсис, викликаний ним, здатне змінити ціннісні орієнтації особистості, спрямувати її до самовдосконалення.

Посилення в сучасній філософії освіти позиції історизму, методологія якого ґрунтується на презумпції неповторної унікальності кожної події, самобутність якої не може бути – без руйнівних виправлень – передана засобом всезагальної дедуктивної схеми історії<sup>3</sup>, уможливорює осмислення впливу мистецтва на розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання у процесі цивілізаційного, культурно-історичного розвитку суспільства й виділити як універсальні властивості, так і конкретно-історичні особливості даного процесу. У зв'язку із цим ми обрали в якості методологічної основи дослідження **цивілізаційний і конкретно-історичний підходи**.

Згідно із культурно-історичною теорією Л. Виготського, усі психічні функції людини, які спрямовують та організують її діяльність, мають свої глибинні корені не всередині окремого людського індивідууму, його організму та особистості, а поза ним – у спілкуванні індивідів, у їх ставленні один до одного, до речей та ідей, створених людьми<sup>4</sup>. Тому розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів слід розглядати у контексті історичного розвитку людської цивілізації, культури, складовою якої є й професійно-педагогічна освіта. При цьому важливо те, що освіта як поступовий хід до досконалості, надає можливості майбутньому педагогові ПТНЗ розвивати свою творчу індивідуальність як цілісне утворення, що охоплює основні її

<sup>1</sup> Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти.: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с. С. 296.

<sup>2</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 236.

<sup>3</sup> Можейко М.А. Нарратив // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 669.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 99.



сфери (мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, вольову, предметно-практичну, екзистенційну, сферу саморегуляції)<sup>1</sup> та рівні (конституційний, індивідний, особистісний, суб'єктний, інтегральний).

Розгляд творчої індивідуальності з позицій виявлення єдності й взаємозалежності її основних сфер і рівнів, введення в дію механізмів її ефективного розвитку, створення умов для формування як окремих сфер та якостей студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, так і їхньої творчої індивідуальності в цілому, уможлиблюється за допомогою *холістичного підходу*, який націлює майбутнього педагога професійного навчання на самовдосконалення не лише окремих сфер та якостей своєї особистості особистості, а й на саморозвиток власної творчої індивідуальності в цілому на основі створення індивідуальної траєкторії або програми (маршруту) самовиховання й саморозвитку. Ефективність застосування у цьому процесі мистецтва зумовлюється його також цілісною природою, що робить мистецький твір з одного боку, самодостатнім мистецьким феноменом, а з іншого зумовлює його цілісний всеохоплюючий вплив одночасно на всі сфери особистості; на усіх людей разом, але при цьому, різною мірою, відповідно до індивідуальності сприйняття цього впливу кожною конкретною людиною, зумовленої її досвідом, художньо-естетичною культурою, здатністю до „розкодування” художніх символів і смислів, закладених у мистецькому творі.

Зважаючи на те, що ефективність спілкування з мистецтвом (а за аналогією із ним – і педагогічної діяльності як мистецтва педагогічної дії) забезпечується не стільки зверненням педагога до інформації, мистецьких та педагогічних фактів, скільки аналізом того, що приховується за ними (сенсів, втілених у сукупності фактів, які характеризують певні педагогічні явища), набуває актуальності застосування *герменевтичного підходу* у нашому дослідженні, в основу якого покладається філософія розуміння, інтерпретації як способу буття, форми теоретичної і практичної рефлексії та універсальної характеристики будь-якої діяльності людини<sup>2</sup>.

У сучасній науці герменевтичний підхід (Е. Бетті, Ф. Вольф, Г. Гадамер, В. Дільтей, Е. Коррет, А. Уайтхед, Г. Фреге, М. Хайдеггер, І. Хладеніус, Ф. Шлейєрмахер, Г.Г. Шпет та ін.)

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 20.

<sup>2</sup> Горшкова В.В. Философия образования взрослых как методологический интегратор новой концепции образования // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 76-83.

отримав назву „методології вчування” (Г.Х. Вригт), що зумовило його розгляд у педагогіці як кроку до реалізації гуманітарного пізнання вихованця, в якому велику роль відіграє суб’єктивний фактор (М. Бахтін). Методологічне „вчування” уможлиблюється, на думку вчених-педагогів, якщо педагог володіє адекватним методом проникнення до „глибинних сенсів” та здатністю „розсекретити універсум знаків” (Ч.С. Пірс), виділити „темні місця” (М. Бахтін) і якщо він звертає увагу не лише на окремі факти, а передусім – на їх поєднання, систему (Д. Лихачов).

З позицій герменевтичного підходу, орієнтація педагога на осягнення сенсів вчинку чи поведінки своїх учнів і студентів означає пріоритет в його діяльності завдань розуміння вихованців. Таким чином, у процесі спілкування з ними метою педагога є „вичерпування” кожної конкретної ситуації, осягнення глибинних, неусвідомлених сенсів (мотивів) вчинків та поведінки вихованців<sup>1</sup>. Причому, на всіх етапах розуміння інформація про учнів і студентів розглядається не як завершений матеріал, а як такий, що постійно розвивається, кожен раз створюється заново, а не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном.

У зв’язку із зазначеним, ми повністю поділяємо думку Г. Коджаспирової, що оволодіння герменевтичним методом означає для педагога розвиток його власних здібностей до розуміння інших, підвищення культури свого професійного мислення<sup>2</sup>.

У контексті нашого дослідження сутність герменевтичного підходу виявляється у розумінні, коментуванні, поясненні будь-якого педагогічного феномену як тексту, що дає змогу у ході його педагогічної інтерпретації подивитися на розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів крізь призму історико-культурної традиції, впливу на нього загальнолюдської та національної культури, зокрема, творів мистецтва.

Оскільки мистецький твір є результатом співвідношення того, що пізнається і того, хто пізнає, він завжди зумовлює відмінності в його розумінні та оцінці, що виявляється у відмінностях його інтерпретації<sup>3</sup>. Зважаючи на це, набуває важливості формування в майбутніх педагогів професійного навчання не простоумінь

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 238-239.

<sup>2</sup> Там само. – С. 239.

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. /О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 45.

адекватного сприймання художнього твору, а й вироблення в нього здатності до його інтерпретації та адаптації до вимог педагогічної ситуації, в якій він планує цей твір використати. Це передбачає, перш за все, усвідомлення комунікативних можливостей мистецького твору, відчуття себе під час його виконання носієм певної художньо-педагогічної інформації, суб'єктом діалогової педагогічної взаємодії, активною ланкою перекладу художньої мови на педагогічну (наприклад, вербалізації музичних чи художніх образів, що постає, на переконання П. Харченко, зв'язуючою ланкою їх педагогічної інтерпретації, яка конкретизується, узагальнюється і набуває нових можливостей розвитку завдяки об'єктивації під час роботи над музичним змістом)<sup>1</sup>.

Розглядаючи вплив мистецтва на розвиток творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи з позицій зворотного процесу втілення існуючих у сучасній культурі „епохи постмодерну” концепцій, знаків, образів, символів в матеріальну форму (текст, зображення, звук) завдяки сучасним засобами масової інформації й комунікації, ми спираємось у своєму дослідженні на *медіологічний підхід*, запропонований Р. Дебре.

Його сутність полягає в тому, що пропущені через свідомість споживачів продукції засобів масової інформації, ці символи і образи перетворюються на ідеї, здатні змінити соціальне обличчя цивілізації. Тому ми цілком підтримуємо думку О. Сухомлинської, що медіологічний підхід покликаний не лише враховувати зростаючий вплив засобів масової інформації і комунікації, а й покладатися на них у процесі формування таких основоположних координат культури, як мова, менталітет, міф, традиції, релігія, цінності, знання тощо, формуючи в особистості самостійність мислення, самоконтроль при входженні в культурні комунікації<sup>2</sup>.

Прагнучи здійснювати цей процес з урахуванням особливостей взаємодії знакових систем, ми застосовуємо у нашому дослідженні *семіотичний підхід*.

Використання його у дослідженні процесу розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва дозволяє розглядати цей процес як взаємодію

<sup>1</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92. С. 91.

<sup>2</sup> Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – С. 13-18. С.15.

знакових систем викладача професійно-педагогічного навчального закладу, студентів, та мистецьких творів і дійти висновку, що ця взаємодія уможлиблюється, коли наявна чи може бути знайдена спільна мова, зрозуміла усім взаємодіючим сторонам, тобто, якщо буде досягнуто високого рівня взаєморозуміння.

Відомо, що педагог у спілкуванні зі студентами використовує вербальні та невербальні засоби. Водночас, за ствердженням психологів, які займаються дослідженням проблем спілкування (А. Піз, А. Гарнер, Г. Калеро, І. Кузнецов, О. Кухаренко, Дж. Ніренберг, В. Семиченко та ін.), у ході його здійснення питома вага вербальних засобів становить лише 8%, експресивних – 35%, а решта належить невербальним засобам. Разом з тим, великою педагогічною проблемою є те, що педагог у ході взаємодії з учнями чи студентами зосереджує увагу переважно на їхніх словах і не володіє вміннями розшифрувати їх невербальні знаки, розуміти їх. Більш того, його індивідуальна „мова тіла”, нерідко є невиразною, деіндивідуалізованою, а тому нецікавою для студентів. Але ж, у семіотичній концепції „абетки тіла” (П. Сорокін, М. Хайдеггер, Е. Цветков та ін.), у теорії педагогічної майстерності (А. Макаренко, І. Зязюн, М. Лещенко та ін.) наголошується саме на необхідності естетичної виразності педагога, що трактується як освоєння цієї абетки, набуття комунікативної компетентності, що передбачає здатність до створення гіпотези щодо стану учня чи студента на основі його пантоміміки й, виходячи із цього знання, прогнозувати свої взаємини із ним та вплив на нього.

За слушним твердженням О. Рудницької, кожна нація, як етносоціальна спільнота, характеризується, єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, зокрема, художньої символіки мистецтва, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства<sup>1</sup>. Вчена звертає увагу на традиційні символи та обереги у побутовій культурі українського народу і зазначає, що „входження” у це семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує національну самосвідомість майбутнього педагога, яка є найважливішою ознакою його культури”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 53.

<sup>2</sup> Там само. – С. 53.

Таким чином, мистецтво як знаково-семіотична галузь людської культури, яка, на відміну від інших засобів комунікації, позначена намаганням у всіх своїх повідомленнях поєднати відтворювану у цій галузі конкретність світу з тими чи іншими його узагальненими сенсами, через вплив художнього образу на особистість майбутнього педагога професійного навчання залучає його до особливого інформаційного процесу надзвичайної смислової місткості<sup>1</sup> й розвиває в нього у ході цього процесу здатність декодувати сенси, закладені у мистецькому творі, а завдяки цьому – „читати іншу людину, немов книгу”<sup>2</sup>. Мистецтво дозволяє: пов’язувати різні часові модуси (минуле, теперішнє, майбутнє); семіотизувати простори людського життя, наділяючи усі елементи у ньому аксіологічною значущістю; задавати ідеали, системи пріоритетів, способи соціального визнання, критерії оцінок; будувати складні й багаторівневі системи орієнтації у світі; обґрунтовувати та інтерпретувати сенси.

Так, наприклад, В. Франкл трактував самі цінності як сенси й через них як стратегії життя, діяльності, вчинки, рішення тощо (у цьому відношенні ми згодні з В. Абушенко, який вважає, що їх можна розглядати як механізми смислового утримання й укорінення людини в світі)<sup>3</sup>.

Обираючи мистецтво як фактор і засіб розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання, викладач має усвідомлювати, що воно тільки тоді вплине на студента, коли він буде у змозі його зрозуміти. А це вже залежить від рівня художньо-естетичного розвитку, мистецьких переваг, художніх смаків студентів, які викладач обов’язково має враховувати у процесі виколристання мистецтва.

Здатність читати „мову тіла” й розуміти „мову мистецтва” допомагають педагогові своєчасно побатити „зажими” у психіці та поведженні студента, зумовлені соціально-педагогічними умовами його розвитку, допомогти у їх подоланні. Усе це розвиває у педагога впевненість у своїх силах та можливостях здійснювати „допомагаючий” розвиток на засадах педагогіки „підтримки”.

<sup>1</sup> Скуратівський В. Мистецтво // Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. С. 380-381.

<sup>2</sup> Ниренберг Дж., Калеро Г. Читая человека как книгу / Дж. Ниренберг, Г. Калеро. – М., 1990. – 227 с.

<sup>3</sup> Абушенко В.Л. Ценности // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1200.

Використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів має спонукати їх до пошуку „різноспрямованих і різнорівневих онтологічних сенсів буття, які з'являються на перетині та сполученні досвідів різних дорослих людей, що дає можливість побачити події з позицій іншого та інших, з позиції системи цінностей”<sup>1</sup>. Такий підхід, застосований нами у дослідженні, отримав у науці назву **феноменологічного**. Згідно із ним, творча індивідуальність як „вісь та вершина еволюції” яскраво розкриває те, що від початку, хоча б у можливості, притаманне усій матерії”, і конститує людину як складний „мікрокосмос”, який розгортається<sup>2</sup>. Тому до цього часу не втрачають актуальності ідеї Протагора, Цицерона, Г. Сковороди, П. Тейяра де Шардена та інших філософів-гуманістів, які вважали, що пізнання людини є ключем до розкриття таємниць природи.

Це уможлиблюється лише за умов об'єднання зусиль усіх наук й забезпечення широкої міждисциплінарної основи для дослідження проблем людини.

У зв'язку із цим інтегруючою основою нашої наукової роботи є **міждисциплінарний підхід** до використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. У сучасній науці він усе ширше став застосовуватися для відкриття загальних закономірностей, притаманних широкому класу взаємозалежних процесів та явищ<sup>3</sup>. Необхідність його застосування зумовлена, по-перше, тим, що творча індивідуальність є предметом дослідження філософії, естетики, мистецтвознавства, соціології, психології, педагогіки та інших наук, а по-друге, тим, що проблемне поле, охоплюване процесом впровадження мистецтва до професійно-педагогічної підготовки студентів професійно-педагогічних закладів освіти, утворюється на перетині різних сфер соціальної практики, передусім, – мистецтва та професійно-педагогічної освіти.

Підводячи підсумок аналізу філософських і наукових підходів, викладених у цьому розділі, зазначимо, що кожен із них може претендувати на статус методологічної основи дослідження, оскільки характеризує вагомий аспект проблеми використання мистецтва у

<sup>1</sup> Горшкова В.В. Философия образования взрослых как методологический интегратор новой концепции образования // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 76-83.

<sup>2</sup> Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М., 1987. – С. 135.

<sup>3</sup> Рузавин Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. С. 294.

формуванні творчої індивідуальності майбутнього педагога ПТНЗ. Водночас, розробка ефективної системи розвитку цієї складної, багатоструктурної інтегрованої якості вимагає врахування сутності мистецтва як феномена культури, а також застосування специфічних підходів щодо впровадження його до змісту професійно-педагогічної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

## **2.2. Індивідуальність як об'єкт філософської рефлексії та предмет наукового дослідження**

### **2.2.1. Проблема індивідуальності у філософії**

Як свідчать дослідники історії філософії, виникнення її в людському суспільстві було зумовлене нагальною потребою в осмисленні й систематизації людьми своїх життєвих спостережень. Із цією метою філософами були створені перші вчення про темперамент, характер та здібності, які стали передумовами філософського осягнення сутності індивідуальності.

Формування ідеї індивідуальності в історії античної філософської думки складалося у межах філософських парадигм, які визначали способи розгляду світу й людини у ньому.

У межах парадигми онтологізму індивідуальність людини або речі не досліджувалася, але, як стверджує А. Конєва<sup>1</sup>, саме онтологічні філософські характеристики буття визначили й задали категоріальний апарат філософії, завдяки якому у подальшому стало можливим теоретично осмислити індивідуальність конкретних форм буття.

Філософські побудови Античності висувають проблему єдиного начала (Фалес, Анаксимен, Анаксимандр, Геракліт, Демокрит) та єдиного буття (хоча воно по-різному тлумачиться філософами – як множина, як єдність, як тотожність єдиного й багатоманітного тощо). Таким чином, проблема визначеності буття, поставлена античною філософією, була першим кроком щодо осмислення індивідуальності

---

<sup>1</sup> Конєва А.В. Проблема индивидуальности в европейской философии // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: Материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч. II. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

явищ світу – у категоріях буття й небуття; суцього й існуючого; одиничного, загального й особливого<sup>2</sup>.

Останні категорії, за своєю сутністю, є діалектично взаємопов'язаними характеристиками предмета, що виражають різноманітні форми його відношення до інших предметів<sup>3</sup>.

Одиничне фіксує якісну характеристику предмета, його індивідуальність, своєрідність, просторову й часову визначеність тощо. Лише порівнюючи два предмети, явища між собою, можна виявити своєрідність кожного з них, досягнути одиничне.

Всезагальне виражає, по-перше, деяку властивість, що повторюється в усіх явищах; ознаку, присутню в усіх предметах даного класу (абстрактно-всезагальне); по-друге, закон існування й розвитку усіх одиничних явищ (конкретно-всезагальне). Абстрактно-всезагальне не відображає сутності предмета. Лише конкретно-всезагальне втілює в собі багатство особливого, індивідуального, окремого; воно існує у вигляді закону, що пов'язує багатоманітність явищ у деяку єдність, і може бути виявленим у розгорнутій системі взаємовідносин предметів. Відношення двох предметів, у якому виявляється одиничне, є моментом цієї розвиненої системи відносин. Тим самим одиничне постає як необхідна форма існування всезагального в дійсності. Тому одиничне й всезагальне є діалектично взаємопов'язаними і взаємопереходять одне в одне. Єдність одиничного й всезагального виражає особливе. У ньому воєдино злиті індивідуальні риси зі всезагальними ознаками.

Особливе є ні чим іншим, як всезагальним, реалізованим в одиничних явищах, законом у єдності з реальними умовами й формами його здійснення. Так, людина в усій своїй індивідуальності виявляє всезагальне і виражає досягнутий рівень суспільного розвитку, виступаючи як особливе<sup>1</sup>.

Усвідомлення цієї людської багатогранності античними філософами сприяло тому, що у філософській думці цього періоду розуміння індивідуальності явищ світу з позицій єдності одиничного, загального та особливого поступово переноситься й на людину.

Таке розуміння індивідуальності пов'язується з автономністю й цілісністю людини («людина – мікрокосм, нескінченне у кінцевому»),

<sup>2</sup> Там само. – С. 12-13.

<sup>3</sup> *Единичное, всеобщее, особенное* // Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 85.

<sup>1</sup> *Единичное, всеобщее, особенное* // Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 85-86.



її самоцінністю (Протагор: «Людина – міра усіх речей»), необхідністю самопізнання (Сократ: «Пізнай самого себе»).

Водночас, у давньому світі індивідуальність людини виступала не як „Я”, а як „Ти” й репрезентувала одиничне конкретне явище, яке не могло повно висловити всезагальне. Це відображалося, як вважають Г. Франкфорт, Г.А. Франкфорт, Дж. Уілсон та Т. Якобсон, у множинності імен в різних божеств, кожне з яких приховувало в собі й репрезентувало певний аспект своєї божественної сутності<sup>2</sup>.

Заслуговує на увагу той факт, що індивідуальність у давні часи могли мати лише соціально не значущі люди, для яких вона слугувала характеристикою їхньої соціальної функції (найчастіше професійної). Фараони, жерці та давні царі, виступаючи уособленням найбільш загальних категорій влади, сили, справедливості тощо, становили собою узагальнений, „збиральний” соціальний ідеал і тому їхня індивідуальність була мінімізованою. Культурно-історичним свідченням тому можна вважати живописні та скульптурні зображення властителів та їхніх підданих, що залишилися людству у спадок в історичних пам’ятках<sup>1</sup> (у наступні історичні періоди філософське осмислення значення індивідуальності артикулювалося в проблемі *ролі особистості в історії*: від гіпертрофії останньої в концепції надлюдини Ф. Ніцше до заперечення її з позицій принципу „іронії історії” Р. Нібура, за якого людські ілюзії з приводу бачення себе як творця історії неодмінно розбиваються об реальні результати зусиль людини, що неодмінно виявляються протилежними до її вихідних задумів та цілей<sup>2</sup>).

Новий крок у розвитку понятійної трактовки індивідуальності зробила середньовічна філософія. З її позицій остання стала розглядатися не лише як визначеність буття, що задана ідеєю (формою), але й як результат процесу індивідуації – поєднання абсолютного (ідеального) буття з буттям тимчасовим, матеріальним. Крім того, у добу Середньовіччя вперше виникає проблема епістемології індивідуальності у двох її аспектах:

– індивідуальності об’єкта, тобто предмета пізнання й розуміння;

<sup>2</sup> Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уілсон Дж., Якобсон Т. В преддверии философии. – М., 1984. – С. 27.

<sup>1</sup> Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 242с. С. 102.

<sup>2</sup> Niebuhr R. The Irony of American History. – N.Y., 1952.

– індивідуальності суб'єкта, тобто того, хто пізнає й розуміє об'єкт<sup>3</sup>.

Християнство змінило акценти в осмисленні індивідуальності з дослідження «світу навколо людини» на осягнення буття «людини в світі», хоча обидва ці феномени розглядалися крізь призму індивідуальності Бога, який є Сущим<sup>4</sup>.

У пізньому Середньовіччі значення індивідуальності ще більш зростає. Філософські побудови того часу виділили ідею індивідуальності як розрізненості, відмінності у площині добра й зла, що створило передумови для постановки філософського питання щодо сутності свободи як визначальної характеристики людини<sup>5</sup>.

Незважаючи на досить розгорнуту полеміку античних та середньовічних філософів навколо різноманітних аспектів розгляду індивідуальності, історіографічні джерела засвідчують, що як фундамент суб'єктивної реальності дане поняття стало усвідомлюватися суспільством лише в епоху Відродження.

За висловом Л. Баткіна, у філософії Ренесансу ідея індивідуальності зростає з „приватного інтересу” окремої людини і стала розумітися як визначеність її самостійного буття<sup>1</sup>.

У Новий час, коли утвердилася гносеологічна філософська парадигма, індивідуальність набула статусу предмету філософії й почала розглядатися як власне людська якість, передусім – як індивідуальність свідомості суб'єкта<sup>2</sup>. Новоєвропейський індивідуалізм наголошував на винятковій значущості індивідуальності, в якій вбачав протипагу тиску традиціоналістських суспільних установлень. Сутність індивідуальної людини у цей період підносилася до значущості всезагального принципу, ядро якого складала розумність<sup>3</sup>.

Таке розуміння даного поняття знайшло розвиток у монадології Г.-В. Лейбніца, згідно із якою оточуючий світ складається з окремих нескінченно малих і в той же час змістовно

<sup>3</sup> *Конева А.В.* Проблема индивидуальности в европейской философии // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: Материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч. II. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

<sup>4</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 11.

<sup>5</sup> *Там само.* – С. 11.

<sup>1</sup> *Баткин Л.М.* Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. – М., 1989.

<sup>2</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 11.

<sup>3</sup> *Коджастирова Г.М.* Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 37.

невичерпних, неподільних духовних самодіяльних першоелементів – монад, що за своєю сутністю є „стиснутим Всесвітом”<sup>4</sup>.

Вчення Лейбніца поклало початок принципово новому підходу до розуміння сутності індивідуальності: якщо у попередній філософській традиції індивідуальність розглядалася як *визначеність буття*, то у Новий час вона стала розумітися як *невизначувана унікальність*, оскільки її можна лише констатувати, але неможливо виразити в поняттях<sup>5</sup>.

Те, що розум, а отже і наука, не може пізнати індивідуальність, доводив й І. Кант, який обґрунтував критичний метод, згідно із яким людина завжди повинна співвідносити себе зі своєю основою. Цей метод філософ розглядав як можливий шлях пізнання індивідуальності, оскільки вбачав її основу в єдності самосвідомості суб'єкта: індивідуальне „Я” впізнає себе у вільній дії на засадах категоричного імперативу<sup>1</sup>.

У філософії Й. Фіхте, Ф. Шеллінга і Г.В.Ф. Гегеля буття індивідуального розглядалося через повноту його історії<sup>2</sup>.

Романтизм пов'язував з індивідуальністю реально дане конкретне „Я”, з притаманною йому єдністю свідомості, завдяки якій можливе пізнання індивідуальності як монадності речі<sup>3</sup>.

Подібне трактування знаходимо й у Й.-В. Гете, який розглядав „монаду” як деяку „індивідуальність” у структурі буття, що є відтінком великої Всесвітньої гармонії: „Усе є гармонійне Єдине. Усіляке творіння є лише тон, відтінок великої гармонії, яку потрібно вивчати також у цілому й величному, у противному випадку усіляке одиничне буде мертвою літерою”<sup>4</sup>. Але й „кожна людина дивиться на готовий, упорядкований світ тільки як на свого роду елемент, з якого вона прагне створити особливий світ, що відповідає їй самій”<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> *Словарь по этике* / Под. Ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с. С. 157-158.

<sup>5</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПГУ, 1996. – 22с. С. 11.

<sup>1</sup> *Конева А.В.* Проблема индивидуальности в европейской философии // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: Материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч. II. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

<sup>2</sup> *Гулыга А.В.* Немецкая классическая философия. – М., 1986.; *Гулыга А.В.* Шеллинг. – М., 1982.; *Овсянников М.Ф.* Гегель. – М., 1971.

<sup>3</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПГУ, 1996. – 22с. С. 12.

<sup>4</sup> *Цит. за: Румянцева Т.Г.* Гете // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 235.

<sup>5</sup> *Там само.* – С. 235.

У ХІХ столітті з'являється нова філософська екзистенційна парадигма, у межах якої індивідуальність виступає як життя, у якому проявляється буття – „самість”<sup>6</sup>.

Свого вершинного розроблення вона досягла у філософії екзистенціалізму, персоналізму та німецької діалектичної теології<sup>7</sup>.

Індивідуальність з позицій *екзистенціалізму* розуміється як екзистенційні структури повсякденного досвіду людини в його конкретності, унікальності та мінливості, тобто в реальній повноті її безпосередніх контактів зі світом, на рівні нерозчленованої сукупності її інтелектуальних, духовних, моральних та емоційно-вольових особистісних структур<sup>8</sup>.

Панівній для раціоналізму ідеї „абстрактного суб'єкта” екзистенціалізм протиставив ідеї: 1) „існування конкретної людини у світі” в її реальній ситуації буття, з дійсною різноманітністю феноменів її безпосереднього життєвого досвіду, в синкретизмі раціональних, необхідних та випадкових змістів цього досвіду; 2) „переживання людиною своєї ситуації у світі”; 3) здійснення власного проекту свого способу буття у світі, тобто самовизначення; 4) протиставлення „самості” й аутентичності людини конформістському, уніфікованому, безособовому й безвідповідальному її існуванню, „як усі”<sup>1</sup>.

Тому при розгляді індивідуальності екзистенціалізм спрямовує свої зусилля на:

- дескрипцію фактичного життя суб'єктивності, опис структур, змістів, механізмів та режимів роботи індивідуальної свідомості, безпосередньо вплетеної у багатоманітні форми людського самоздійснення у світі;

- виявлення онтологічних структур екзистенції, що безпосередньо проартикулювали себе в людських станах, переживаннях, діях та кристалізували себе у світі<sup>2</sup>.

Кожен із філософів-екзистенціалістів здійснив свій внесок у розкриття сутності індивідуальності. Зокрема, *М. Хайдеггер* втілює його у визначенні феномену, який є тим, що „виявляє себе у собі

<sup>6</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 12.

<sup>7</sup> *Тузова Т.М.* Экзистенциализм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1246.

<sup>8</sup> *Там само.* – С. 1246.

<sup>1</sup> *Тузова Т.М.* Экзистенциализм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1246.

<sup>2</sup> *Там само.* – С. 1246.

самому”<sup>3</sup>. Ця дефініція містить у собі онтологічні, гносеологічні та екзистенційні характеристики, підкреслює необхідність розгляду індивідуальності у контексті часу, як події та як долі<sup>4</sup>.

З позиції „буття в ситуації” виводить поняття індивідуальності Г. Марсель, зазначаючи, що людина вступає у часовий потік через досвід своєї присутності і в кожному конкретному моменті свого життя проявляється неповторними гранями власної індивідуальності. Здатність людини бути в ситуації задана онтологічно, дарованою їй „згори” схильністю до *творчості*.

Важливим філософським висновком Г. Марселя у цьому зв’язку є *необхідність орієнтації на пробудження, підтримання та розвиток творчих задатків особистості, формування її як унікальної, наділеної неповторними рисами, здатністю емоційно відгукуватися на дійсність, переживати високі почуття*<sup>5</sup>.

Таким чином, „відкриття” світу та первинне його „означування” людиною конститується в екзистенціалізмі як спосіб відкриття нею себе як „буття у світі”, самовизначення у бутті та самотворення себе у світі як конкретної індивідуальності<sup>1</sup>.

Сутнісними ознаками людини як індивідуальності екзистенціалісти називають творчість, свободу й особисту відповідальність<sup>2</sup>.

Трактування індивідуальності у традиції *персоналізму* ґрунтується, у найбільш загальному своєму сенсі, на аксіологічній установці на домінування „людини” над „людством” як абстракцією<sup>3</sup>.

Основою цієї філософської концепції виступає принцип діалогічності співіснування людини й Бога, згідно із яким джерелом особистості й засобом конституювання нею своєї індивідуальності виступає її причетність до всезагального.

Задаючи трактовку людини як унікальної суб’єктивності, якій безпосередньо надане „знання й відчуття” трансцендентального

<sup>3</sup> Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии // От Я к Другому: Сб. переводов. – Мн., 1997.

<sup>4</sup> Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 12.

<sup>5</sup> Марсель Г. К трагической мудрости и за её пределы // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

<sup>1</sup> Тузова Т.М. Экзистенциализм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1247.

<sup>2</sup> Там само. – С. 1248.

<sup>3</sup> Можейко М.А. Персонализм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 775.

Абсолюту, персоналізм обстоює ідею її надвітального призначення, неповторності й максимальної цінності її особистості<sup>4</sup>.

Остання є амбівлентною, тобто поєднує в собі й тварне, й духовне начала. У силу цього для неї характерними є три вектори існування:

- 1) *екстериоризація*, тобто самоздійснення людини у світі, зовнішнє самовираження у творчих формах, зокрема, в мистецтві, яке, за Є. Муньє, дозволяє за допомогою непрямих знаків висловити трансцендентне<sup>5</sup>;
- 2) *інтеріоризація*, тобто духовна самозаглибленість, можливість реалізувати себе у внутрішньому душевному світі;
- 3) *трансценденція*, тобто орієнтація на найвищу самореалізацію, що уможлиблюється в акті духовного з'єднання з Богом<sup>6</sup>.

У традиції *діалектичної теології* індивідуальність „Я” існує лише у сфері стикання із Богом: „лише засобом віри Я стає тим, чим не є” (К. Барт)<sup>1</sup>.

Вплив ідей екзистенціалізму, персоналізму та діалектичної теології на подальший розвиток проблеми індивідуальності у філософії ХХ століття зумовив розгляд останньої поза суб'єкт-об'єктними відносинами, які замінилися відносинами „Я” й „Ти”. Оскільки такі відносини, як зазначає А. Конєва, не завжди піддаються раціоналізації, то філософія ХХ століття величезної уваги стала надавати мистецтву й естетиці, які здатні виразити проблему індивідуальності більш адекватно й повно<sup>2</sup>.

У російській та українській філософській думці індивідуальність, завдяки їх антропологічній орієнтації, завжди розглядалася як жива конкретна цілісність. Зокрема, українські мислителі *К.Тр. Ставровецький, Г. Сковорода, М. Гоголь, П. Юркевич*, розвиваючи гуманістичні ідеї античних філософів, називали людину мікрокосмом, у „сердечній глибині” якого криється усе, що є в цілому світі. Щоби відкрити ці безмежні глибини

<sup>4</sup> Там само. – С. 775.

<sup>5</sup> Там само. – С. 775.

<sup>6</sup> Там само. – С. 775.

<sup>1</sup> Цит. за: *Можейко М.А.* Диалектическая теология // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 307.

<sup>2</sup> *Конєва А.В.* Проблема индивидуальности в европейской философии // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: Материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч. II. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

людської сутності, людині, за словами *Г. Сковороди*, слід „пізнати саму себе”, „поглянути у себе”. Звідси, вважає *Д. Чижевський*, виходить визнання рівноцінності різних людських типів і людських індивідуумів, яке розвинулося *Г. Сковородою* у теорію „нерівної рівності” людей щодо їх морального та релігійного життя<sup>3</sup>.

Сутність останньої полягає у тому, що, будучи індивідуальною, кожна людина має право на власний індивідуальний життєвий шлях. Спорідненість людини з тим або іншим типом поведінки має за критерій вибору нею морального життєвого шляху, на думку філософа, відкриття свого призначення для заняття „сродною працею” і виконання певних моральних завдань. Здійснення, реалізація об’єктивних, загальнозначних цінностей можливі, за *Г. Сковородою*, лише на суб’єктивному, індивідуально-зумовленому шляху. І це *Д. Чижевський* розглядав як імпульс до визнання величезної етичної цінності за індивідуумом<sup>4</sup>.

Розвиваючи ідеї *Г. Сковороди* у своїй „філософії серця”, *П. Юркевич* вважає „серце” тим принципом у душевному житті індивідуума, який на противагу розумові означає собою індивідуальність людини<sup>1</sup>. Якщо розум є спільним для усіх людей, його діяльність, за *П. Юркевичем*, є або має бути однаковою для всіх людей. „Життя серця кожної людини різне, забарвлене індивідуально. Все, що входить до душі, переробляється згідно з настроєм серця, і діяльність душі може викликати лише такий побуд, що є згідний з сердечним настроєм людини. В серці людини – основа того, що її уявління, почування і вчинки мають такий характер, як має її душа, і що вони мають таке особисте, осібне забарвлення, що ми визнаємо їх „виявом не взагалі духовної істоти, а окремої живої дійсної людини”<sup>2</sup>. „Серце” не можна вивести з більш елементарних, примітивних його форм або піддавати аналізу за допомогою аналітичних методів. Оскільки серце є просте і тому не піддається аналізу, слід, на думку філософа, намагатися пізнати своєрідність кожної індивідуальної душі, тобто те, що робить її неподібною до будь-якої іншої. Тому-то наука, переконаний *П. Юркевич*, і не може знайти загальних принципів для того, щоби прорахувати наперед

<sup>3</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 22.

<sup>4</sup> Там само. – С. 22.

<sup>1</sup> *Юркевич П.Д.* Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого // *Юркевич П.Д.* Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С. 73-114.

<sup>2</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 192-193.

вчинки людські, оскільки вони виходять із первісної і простої основи, яку він називає „глибиною серця”, „таємницею серця людини” тощо<sup>3</sup>.

„Глибоке серце” П. Юркевич вважає джерелом усіх інших сторін душевного життя людини. Обґрунтовуючи це, він зазначає, що психологічна теорія не може означити тих особливостей та вімінностей, за якими виникають думки та прагнення людини в даній душі при певних обставинах<sup>4</sup>. Людина є не тільки представник людської породи, в якому повторюється те ж саме, що є і в інших представниках, людина є індивідуум, себто кожна людина є лише одна, єдина в своєму роді у цілому світі. Сама людина так знає свою душу – а саме не як душу взагалі, а як цю осібну душу, з осібними думками, прагненнями і настроями. Тому-то – залежно від абсолютної індивідуальності кожної людини – можливі, на думку філософа, в історії такі явища і події, яких не можна вивести із загальних законів психології.

Із „серцем” пов’язана не тільки моральна індивідуальність людини, а й її моральна чинність, „оскільки ми оцінюємо людські вчинки залежно від того, чи вони викликані зовнішніми умовами й міркуваннями, чи випливають із безпосередніх та свобідних стремлінь серця”<sup>1</sup>. Отже, пріоритетними світоглядними ідеалами людиноцентричної філософії П. Юркевича, як і гуманістичної філософії Г. Сковороди, є людська індивідуальна свобода, вищі прояви гуманізму у ставленні до людини.

Звідси випливає мета гуманістичного українського виховання, яка, на думку *М. Демкова*, полягає в тому, щоби вихованець знайшов самого себе, який по-перше, знає добре, по-друге, любить добре і по-третє, має сили творити добре. Таким чином, досягаючи зрілості, він повинен бути здатним до виконання свого обов’язку в державі, в сім’ї, в церкві<sup>2</sup>.

У російській філософії дослідники (зокрема, *А. Конєва*<sup>3</sup>) виділяють два підходи щодо розуміння сутності індивідуальності: *традиціоналістський* („западницький”) та *релігійний*

<sup>3</sup> *Цит. за: Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 197-198.

<sup>4</sup> *Юркевич П.Д.* Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого // *Юркевич П.Д.* Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С. 73-114.

<sup>1</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 192-193.

<sup>2</sup> *Філіпчук Г.* Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 292.

<sup>3</sup> *Конєва А.В.* Антропологическая парадигма в русской религиозной философии // *Философия культуры: Межвузовский сборник научных статей.* – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1995. – С. 54-63.



(„слов'янофільський”). Їх відмінність полягає у тому способі, яким філософи розв'язували проблему пізнання, відкриття людиною власної неповторної індивідуальності, але обидва підходи дозволяють прослідкувати розвиток уявлень про індивідуальність *від персони до відношення, від індивідуальності як окремої цілісності до індивідуальності як цілісності, що є включеною у відносини діяльності інших* (нерелігійна традиція) або у відношенні за законами любові до законів буття й до інших людей (релігійна традиція). Таким чином, робить висновок А. Конева, у російській філософії індивідуальність виступає як „зняте метафізичне відношення любові” (або соціальне відношення) конкретної людини<sup>4</sup>.

Згідно із В. Соловйовим, індивідуальностями можна назвати лише „найкращі зразки людства”, лише тих індивідуумів, які не прагнуть до самоствердження у матеріальному світі, а приходять у світ, щоби реалізувати ідею всеєдності. У цілому поняття „індивідуальність” використовується філософом як синонім таких категорій як „досконала людина”, „боголюдина”, „духовна людина”<sup>1</sup>.

Перетворення людини на індивідуальність, за В. Соловйовим, не означає її повного підкорення божественній ідеї, що призводить до придушення природної сторони й свободи волі. У його розумінні індивідуальністю є людина, яка поєднує у собі два ества й володіє двома волями, узгоджує природне начало з божественним, вільно підпорядковує перше другому<sup>2</sup>.

Поняття індивідуальності відіграє важливу роль у філософській системі М. Лосського, який вважає, що можливість стати індивідуальністю існує в усіх субстанціональних діячів, починаючи з електрону. При цьому особистість (субстанціональний діяч, індивідуум) є індивідуальністю, відповідно до міри усвідомлення своєї „нормативної ідеї”, яка отримана нею від Бога і визначає шлях до „Царства Божого”, а також місце у ньому. Ця ідея одночасно визначається в якості ідеалу, який, за М. Лосським, не усвідомлюється в усій повноті діячами, що займають низькі ступені розвитку, але при цьому завжди існує у передсвідомості чи усвідомленні й слугує критерієм внутрішньої оцінки дій субстанціонального діяча. У цілому для М. Лосського процес

<sup>4</sup> Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 12.

<sup>1</sup> Конева Л.А., Конева А.В. Антропологические идеи в русской религиозной философии. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1995. – 122 с. – С. 64.

<sup>2</sup> Соловьёв В.С. Философские начала цельного // Соловьёв В.С. Сочинения: В 2-х т. – М., 1998. – Т.2. – С. 205.

індивідуалізації, який він розглядає як результат „нормальної еволюції”, є тотожним до процесу „обоження”<sup>3</sup>.

У *М. Бердяєва* головний пафос творчості полягав у визнанні права людини на індивідуальність. Разом із тим, його трактовка індивідуальності є суперечливою. Він ототожнював це поняття із індивідуальними особливостями, своєрідністю людини і обстоював думку, що в людини існує дві індивідуальності – духовна й природна<sup>4</sup>.

З одного боку *М. Бердяєв* вважав, що індивідуальність означає єдине у своєму роді, оригінальне, що відрізняє її від інших, а також ірраціональне, протилежне загальнообов’язковому, розумному, нормативному, й робить на цій основі висновок, що особистість більш індивідуальна, ніж індивідуум. З іншого боку, він відзначає, що індивідуальність має швидше вітальний, ніж духовний характер, підкреслюючи тим самим, що людина становить собою індивідуальність переважно як індивідуум.

Індивідуальність *М. Бердяєв* протиставляв соборності, якій надавав негативного значення, і наполягав на тому, що саме у соборній свідомості містяться витoki індивідуальної безвідповідальності, нейтралізуються поняття особистої честі й гідності людини.<sup>1</sup> У зв’язку із цим філософ надавав пріоритетності тим типам суспільної й художньої діяльності, які всіляко стимулюють творчу активність і розвивають індивідуальну самосвідомість людини. У праці „Судьба России” він зазначав, що неможливим і безглуздим є протиставлення національностей і людства, національної множинності і людської єдності, оскільки розкриття і реалізація загальнолюдських цінностей уможливлується лише через *національні індивідуальності*<sup>2</sup>.

Подібні думки знаходимо й в *К. Зеленецького*, який обстоював думку, що народи, виявляючи різні боки життя людськості у виразних формах, тим самим з культурно-історичного погляду, теж є національно-культурними індивідуальностями. Водночас, життя

<sup>3</sup> Лосский Н.О. Субстанция. Человеческое я // Общедоступное введение в философию. – М.: Посев, 1956. – 222 с. С.23-29.

<sup>4</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 319.

<sup>2</sup> Конева А.В. Идея свободы и творчества в христианской антропологии Н.А. Бердяева // Русская философия и современный мир: Сб. материалов конференции. – СПб., 1995. – С. 17-18.

усього людського роду виявляється у кожному окремому індивідуумі, але занадто розірвано, неясно, непевно<sup>3</sup>.

На невід'ємності індивідуальності особистості від індивідуальності нації і народу, представником якого вона є, наголошував *Д. Чижевський*: „Як живі, ріжноманітні людські індивідууми у суспільстві, так конкретні, ріжноманітні нації з'єднані в людстві. Тільки через них і в них людство є можливе”<sup>4</sup>.

Проводячи паралелі між індивідуальністю людини, мистецтва й філософських течій, *Д. Чижевський* зазначає: „Як не мусимо говорити, що лише один тип людей є здібним до моральності, а навпаки, вважаємо, що кожна людина із своєю індивідуальною своєрідністю є однаково цінним і важливим елементом „морального Всесвіту”, як ми не можемо вважати лише один художній стиль носителем прекрасного, краси, а вважаємо, що в кожному розкриваються різні і в ріжноманітності своїй однаково важливі сторони краси, так само і щодо окремих „філософій”<sup>1</sup>.

Повністю поділяючи аналізовані вище підходи *М. Бердяєва*, *К. Зеленецького* та *Д. Чижевського* щодо взаємозв'язку особистісної та національної індивідуальності, вважаємо, що утворення національних індивідуальностей знаходиться у взаємозалежності із процесами етнічної й культурної ідентифікації кожного окремого представника нації. Тому етнічну й культурну ідентифікацію можна, з нашого погляду, розглядати як спосіб буття індивідуальності в національній культурі, адже якою б неповторною та унікальною не була людина, вона обов'язково несе на собі відбиток тієї культури й того народу, серед яких вона живе.

Результатом процесів етнічної й культурної ідентифікації є, на нашу думку, формування національної індивідуальності народу та національно-культурної ідентичності кожного з його представників як індивідуального прояву в ньому національної індивідуальності.

Представники соціологізаторського підходу щодо розуміння сутності індивідуальності ґрунтуються у своїй концепції на уявленнях про антагоністичні відносини особистості й суспільства як двох індивідуальностей. Відповідно до даного підходу, суспільна індивідуальність намагається підкорити людину, нівелювати її власну

<sup>3</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 100.

<sup>4</sup> Там само. – С. 7.

<sup>1</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 9.

індивідуальність, перетворивши її на свій функціональний придаток і тим самим спричинивши кризу європейської цивілізації<sup>2</sup>. Тому, за *Н. Михайловським*, особистість, якщо вона прагне стати індивідуальністю, повинна відстоювати свою незалежність; не пристосовуватися до суспільства, а навпаки, перетворювати соціальне середовище, відповідно до вимог свого індивідуального розвитку<sup>3</sup>. З таких позицій, індивідуальністю є *цілісна різнобічно розвинена особистість, що бореться за самотійність і різнобічність свого „Я”*<sup>4</sup>.

Подібні думки висловлює і німецький філософ *Ю. Хабермас*, який наголошує на сильній залежності процесу розвитку індивідуальності від впливу суспільства та комунікаційних процесів, що відбуваються у ньому: „... щойно вертикальна вісь молитви зміщується у горизонталь людської комунікації, окремії людині вже не реалізувати свою індивідуальність самій; чи виявиться вибір її власної життєвої історії успішним чи ні, залежить від „так” чи „ні” інших”<sup>1</sup>.

Після подій 1917 року проблема індивідуальності у російській філософії поступово відсувається на задній план. Це було зумовлено утвердженням у якості панівної – марксистської методології, згідно із якою сутність людини розумілася як сукупність усіх суспільних відносин, що детермінують її поведінку й діяльність. За такого підходу людина поступово втрачала суб’єктність і перетворювалася на об’єкт впливу суспільства, „гвинтик суспільної системи”, який сам по собі (поза колективом, класом, соціальною групою, партією) не має значення.

Якщо у радянській філософії й науці з кінця 20-х рр. запанував знеособлений суб’єкт-об’єктний підхід, який зміцнював і розвивав командно-адміністративну суспільну систему, то в західній філософській думці проблема індивідуальності набула нового осмислення і розвитку у найрізноманітніших аспектах, досягши якісно відмінного розроблення у філософії постмодернізму.

<sup>2</sup> *Конева А.В.* Антропологическая парадигма в русской религиозной философии // Философия культуры: Межвузовский сборник научных статей. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1995. – С. 59.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 54-63.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 60.

<sup>1</sup> *Habermas J.* Der philosophische Diskurs der Moderne. – Frankfurt/Main, 1985.

„Постмодерністська чутливість”, за оцінкою В. Лейча, у цілому „акцентує випадковості, а не універсальні правила, відмінності, а не тотожності”<sup>2</sup>.

Найбільш операціональним та адекватним понятійним засобом для опису сучасних соціальних практик філософія постмодернізму покладає концепт „індивідуалізація”. Остання розглядається теоретиками постмодернізму (М.А. Роуз, К. Кумар, С. Лаш, А. Зелікман та ін.) не тільки як програмно прокламована основа соціального порядку, але й у якості принципу організації наявної форми соціальності<sup>3</sup>. Власне, культура постмодерну й специфікується дослідниками (С. Лаш та ін.) на основі такого критерію, як ствердження установки на де-універсалізацію, що проявляється за усіма своїми можливими регістрами: де-стандартизація, де-уніфікація, де-масифікація тощо (що оцінюється в якості єдиної – необхідної й достатньої – передумови нелицемірного гуманізму)<sup>4</sup>.

Як зазначає А. Зелікман, в умовах постмодерну „торжество індивідуальності” функціонально виступає єдиним способом уніфікації суспільного життя<sup>1</sup>.

Відповідно до цих ідей, висловлених філософами-постмодерністами, спільними установками культури постмодерну, пріоритетною методологією, що культивується у відповідному цій культурі типі філософствування, виступає *радикальний ідіографізм*, який реалізує у своїй практиці висловлену культурою «*мрію про інтелектуала, який низкидає (рос. – ниспровергает) ... універсалії*»<sup>2</sup>.

Для постмодерністського розуміння людини характерною є *абсолютна відмова від номотетики*. У межах номадологічного проекту постмодернізму вихідні засади буття інтерпретуються як сингулярності, тобто одиничності, що принципово чинять спротив будь-якій спробі універсалізації. Відповідно до цього, й понятійні засоби мисляться Ж. Делезом також поза будь-якою можливістю вираження в них так званого „загального” чи „універсального” сенсу:

<sup>2</sup> Цит. за: Абушенко В.Л. Идентичность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 384.

<sup>3</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 390.

<sup>4</sup> Там само. – С. 390.

<sup>1</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 391.

<sup>2</sup> Там само. – С. 390.

„не слід розглядати слова як універсальні поняття, оскільки вони є лише формальними сингулярностями”<sup>3</sup>.

Постмодерністи проголошують свободу як свободу індивідуальності й незалежність як незалежність від ідентифікацій, кожна з яких мислиться як акт терору<sup>4</sup>.

Вже рання версія постмодернізму висуває – в особі *Ж. Батая* – програмну вимогу відмови від „ідентичностей”, тобто виражених у понятійній мові десигнатів деяких спільностей ніби ідентичних сутностей. Згідно із *Ж. Батаєм*, „існуюче” усвідомлює неповторну унікальність (свою неідентичність) у так званих „суверенних моментах” сміху, еросу, жертви, хмелю, смерті тощо<sup>5</sup>. Відмовляється від абстолютизації ідентичності й *М. Фуко*, який формулює екзистенційну й соціальну сутність людини як „систематичне розчинення її ідентичності”<sup>6</sup>.

У вітчизняній філософії відродження інтересу до людської індивідуальності розпочинається з другої половини ХХ століття у зв’язку з утвердженням нової гуманістичної філософської парадигми.

Однією з філософських традицій її розгляду є феноменологічна, найбільш яскравий представник якої *О. Лосев* розуміє індивідуальність як прояв самосвідомості та інтелігентності особистості, як її сутнісний, одухотворений і діяльний вираз.

Наділена самосвідомістю, особистість, за *О. Лосевим*, протиставляє себе усьому зовнішньому, що не є нею самою. Водночас, заглиблюючись у пізнання себе самої, вона знаходить антитезу суб’єкта, який пізнає й об’єкта, що пізнається, у собі самій<sup>1</sup>. Через подолання даної антитези відбувається удосконалення особистості, формування в неї здатності оцінити себе й феномени оточуючого світу, вироблення в неї прагнення до ідеалу, до гармонії. Невід’ємною рисою такої індивідуальності є культура почуттів, розвинена емоційно-почуттєва сфера, прагнення творити красу, будувати світ за її законами<sup>2</sup>.

Усвідомлення сутності індивідуальності сучасними філософами виходить зі співвідношення загального й особливого, єдності

<sup>3</sup> Цит. за: *Можейко М.А.* Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 390.

<sup>4</sup> *Можейко М.А.* Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 389–390.

<sup>5</sup> *Батай Ж.* Литература и зло. – Л., 1992.

<sup>6</sup> *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – М., 1977.

<sup>1</sup> *Лосев А.Ф.* Философия. Мифология. Культура. – М., 1991. – С. 74.

<sup>2</sup> *Руденко Л.* Эстетический аспект в современной культурологии // Педагогический процесс: теория и практика. – 2000. – № 1. – С. 93-100.

багатоманітного, поєднання множинності в одному<sup>3</sup>. У найбільш загальному плані вони характеризують індивідуальність за допомогою категорії „одиничності” в її якісних відмінностях, що протиставляється типовому як загальному, притаманному усім елементам даного класу<sup>4</sup>. Основою індивідуальності, на думку філософів, виступає властивість дискретності, притаманна усім явищам природи й суспільства.

Гуманістичний філософський підхід до людини як до унікальності зумовив широке застосування поняття „індивідуальність” при характеристиці *внутрішнього духовного змісту особистості*. Індивідуальність стала розглядатися у якості *особливої властивості особистості, її „сторони”, сутнісної якості людини, вираження способу життєдіяльності особистості як самостійного діяча*<sup>5</sup>.

Як неповторний, самобутній спосіб буття конкретної особи, яка є суб'єктом самостійної діяльності; індивідуальну форму суспільного життя людини, що є протиположною типовості й загальності, розглядають індивідуальність філософи *Є. Причепий, А. Черній та Л. Чекаль*. Вона виявляється, на їхню думку, в рисах темпераменту, характеру, у специфіці інтересів, якостей інтелекту, потреб і здібностей індивіда<sup>1</sup>.

До числа найбільш вагомих ознак людської індивідуальності вчені й філософи відносять цілісність, відокремленість, відгороженість людини від інших людей, та суспільства; неповторність, наявність внутрішньої автономії, свободи, власного „Я”, активно-творчий характер діяльності тощо.

Осмислюючи сутність індивідуальності, сучасні філософи підходять до її визначення із різних позицій. Зокрема, *Г. Гак*<sup>2</sup>, *І. Кон*<sup>3</sup>, *В. Тугаринов*<sup>4</sup>, *В. Франкл*<sup>5</sup> та ін. розуміють під індивідуальністю

<sup>3</sup> *Роцин А.А.* Художественная культура как фактор формирования индивидуальности // Проблемы интеллектуального развития организационных систем: Тезисы докладов и сообщений. – Новосибирск: НПО „Система”, 1991. – С. 80-81.

<sup>4</sup> *Заболотская О.А.* Воля в становлении индивидуальности студента: Монография. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С.11-12.

<sup>5</sup> *Мильто Л.О.* Технологии развития творческой индивидуальности будущего педагога // Педагогическая творчество: методология, теория, технологии: монография / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоева, Н.В.Гузій, Н.В. Кічук, М.О. Лазарев, Л.О. Мильто, Р.Х. Вайнола / за ред. С.О. Сисоевої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 152-167. С. 152.

<sup>1</sup> *Причепий Є.М., Черній А.М., Чекаль Л.А.* Філософія: Підручник. – 2-ге вид., випр. і доп. - К.: Академвидав, 2006. – 592. С. 353.

<sup>2</sup> *Гак Г.М.* Диалектика коллектива и индивидуальность. – М.: Мысль, 1967.

<sup>3</sup> *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и её самосознание. – М., 1984.

<sup>4</sup> *Тугаринов В.П.* Личность и общество. – М.. 1965. – С. 71.

<sup>5</sup> *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – С.: Прогресс, 1990. – 368 с.

*варіант загальнозначущого; одиничність, неповторність, унікальність людини при її порівнянні з іншими.*

У зв'язку із цим В. Франкл зазначає, що кожна людина зобов'язана знати й враховувати, що вона є унікальною, зщот наколи раніше не було подібної до неї, адже якби це було так, то не було би потреби в ній. Кожна окрема людина – це дещо нове у світі й покликана здійснити у ньому свою особливість<sup>6</sup>.

І. Кон зазначає, що, будучи соціальною, особистість у той же час є індивідуальною й неповторною, оскільки дана структура, поєднання ролей і саме таке їх усвідомлення є характерними лише для цієї людини, й ні для кого іншого<sup>7</sup>. Одні й ті ж самі об'єктивні умови в поєднанні з різними індивідуальними особливостями дають різний тип особистості<sup>8</sup>.

Іншої думки дотримуються Є. Басін та І. Резвицький, які вважають, що *індивідуальність не може бути зведеною лише до унікальності*<sup>9</sup>. Ця характеристика є, на їхню думку, недостатньою, оскільки виділення окремих ознак індивідуальності не дає можливості розкрити її внутрішню структуру, з'ясувати загальні механізми її функціонування та розвитку, визначити її місце у суспільній системі. Тому одиничне, на переконання цих дослідників, є необхідною, але не достатньою умовою індивідуальності, тоді як загальне – становить її змістову основу, сутність<sup>1</sup>. У зв'язку із цим І. Резвицький зазначає: „... якщо сутністю особистості є персоніфікація суспільних відносин, то конкретна особистість може виявити свою суспільну сутність у формі індивідуальності”<sup>2</sup>.

Нам особисто імпонує підхід А. Еткінда та Е. Ільєнкова, які розглядають *індивідуальність* як „*міру розвитку особистості*”, оскільки це слугує для нас методологічною основою для розгляду творчої індивідуальності педагога як найвищого рівня розвитку його педагогічної майстерності.

У сучасній філософії немає однастайності щодо розуміння взаємозв'язку особистості та індивідуальності. Зокрема, цілий ряд

<sup>6</sup> Там само. – 368 с.

<sup>7</sup> Кон І.С. В поисках себя. – М., 1984.

<sup>8</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 110.

<sup>9</sup> Резвицкий И.И. Философские основы теории индивидуальности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 174 с.; Басин Е.Я. К вопросу о взаимоотношениях искусствоведения и психологии художественного творчества // Актуальные вопросы методологии современного искусствоведения. – М., 1983.; Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: Монография. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 12.

<sup>1</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – С.209.

<sup>2</sup> Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и её социально-философский смысл. – М.: Политиздат, 1984. – 141 с. С. 3.



філософів вважає особистість вищим ступенем розвитку людини, досягненим на базі органічно цілісної природної індивідуальності. Наприклад, *Е. Фромм* розглядає особистість як цілісність вроджених та набутих психічних властивостей, що характеризують індивіда й роблять його унікальним<sup>3</sup>. Подібних поглядів дотримується й *Л. Зеленов*, який, свіввідносячи індивідуальність із особистістю, виділяє в якості основних способів буття одиничного представника людського суспільства такі: потенційна людина, людина, індивідуальність, особистість.

Водночас, такий підхід до певної міри суперечить позиціям, висловленим у працях *Е. Ільєнкова*, *І. Ільєвої*, *Є. Причепія*, *А. Чернія*, *Л. Чекаля* та ін., згідно із якими індивідуальність, хоча й характеризує біологічні та конституційні особливості людини, але стає істинно значущою, лише тоді, коли являє собою найвище *соціальне* існування людського індивіда. Людина стає індивідуальністю, коли її особистість збагачується одиничними та особливими, неповторними властивостями<sup>4</sup>. Недаремно ж крилатим став вислів *О. Асмолова* „Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють”<sup>1</sup>.

Таким чином, індивідуальність виражає власний світ індивіда, його особливий життєвий шлях. Реалізується вона, за *І. Ільєвою*, передусім у спілкуванні, що розуміється як співтворчість індивідуальностей.

Як зазначає *Е. Ільєнков*, людська індивідуальність існує лише там, „де одне органічне тіло знаходиться в особливому соціальному відношенні до самого себе, опосередкованому через відношення до іншого такого ж тіла за допомогою штучно створеного „органу”, „зовнішнього мовлення” – за допомогою знаряддя спілкування”<sup>2</sup>.

Ототожнюючи, до певної міри, поняття „індивідуальність” та „особистість”, *Е. Ільєнков* вважає, що перша формується на основі другої завдяки засвоєнню й розширенню людиною свого індивідуального культурного досвіду: „*справжня індивідуальність є особистістю – тому й проявляється не у манірності, а в умінні*

<sup>3</sup> *Фромм Э.* Пути из больного общества // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 477-480.

<sup>4</sup> *Причепий Є.М., Черній А.М., Чекаль Л.А.* Філософія: Підручник. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Академвидав, 2006. – 592. С. 353.

<sup>1</sup> *Цит. за: Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Байковой, Л.А. Гребёнкиной.* – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 256 с. С. 117-118.

<sup>2</sup> *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1984. – С. 319-358.

*робити те, що вміють усі інші, але краще за всіх, задаючи усім новий еталон роботи. Вона народжується завжди на передньому краї розвитку всезагальної культури...”<sup>3</sup>.*

На таких самих позиціях перебуває В. Абушенко, за ствердженням якого особистості немає поза самореалізацією індивіда, проявом ним своєї неповторної індивідуальності. Внаслідок цього, вважає філософ, застосування терміну „особистість” на рівні здорового глузду стає можливим лише для характеристики людини, яка володіє розвиненою індивідуальністю<sup>4</sup>.

Основною формою усвідомлення особистістю власної індивідуальності є, на думку І. Зязюна, її емоційні стани та реакції: „Емоційна реакція є безпомилковим індикатором, що вказує на істинне ставлення людини до всього, що відбувається, зокрема й до власного когнітивного і поведінкового функціонування. При всій тій стандартизації, яку суспільство вводить в образ думок і способів дії, емоційні реакції людини залишаються суто індивідуальними. У двоєдиному процесі соціалізації та індивідуації вона успішно підтримує свою індивідуальність завдяки своїм емоційним паттернам. ... Сам факт того, що для виявлення справжніх почуттів необхідна спеціальна робота, вказує на те, що вони часто-густо бувають від людини прихованими; а це ніщо інше, як розрив контакту із власною індивідуальністю – неможливість її усвідомлення і вираження. Причин для цього – багато; в якості прикладу можна вказати на такі з них, як наuczіння (одні почуття відчувати „добре” і „приємно”, а інші – „зле” і „неприємно”), витіснення небажаних емоцій (катарсис)<sup>1</sup>.

Інтелектуальний характер європейської культури, в якій основна увага у процесі учіння і виховання приділяється знанням і розумінню, а почуття і переживання розглядаються переважно як об’єкт вольової саморегуляції, гальмує, на думку І. Зязюна, осягнення людиною власної індивідуальності, адже вияви власних почуттів людиною розглядаються суспільством як недостатня її вихованість, свідчення недостатнього інтелектуального розвитку.

Але ж, зазначає І. Зязюн, усвідомлення особистістю своєї індивідуальності передбачає її виявлення у власних емоційних

<sup>3</sup> Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с. С. 315.

<sup>4</sup> Абушенко В.Л. Личность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 560.

<sup>1</sup> Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 22-24.

реакціях і станах, завдяки яким відбувається трансформація когнітивного змісту в емоційний.

Таким чином, засоби вираження індивідуальності – це те, що дозволяє виразити свій емоційний стан, тобто експресивні засоби. Оскільки ці засоби вираження своєї індивідуальності іншому і для іншого, то вони за своєю природою є комунікативні; а як відомо, всі людські комунікативні засоби культурно зумовлені і набувають життєвої реальності в різновидах досвідів кожної людини, що здобуваються, як правило, в процесі освіти і виховання<sup>2</sup>.

Отже, робить висновок І. Зязюн, коли говоримо про індивідуальність, нас передусім цікавить емоційний аспект людського життя<sup>3</sup>.

Проблема індивідуальності межує з іншою філософською проблемою – *свободи й відповідальності особистості*.

Залежність індивідуальності й свободи виявляється, за *С. Гессеном*, у тому, що людина, є вільною тоді, коли вона вирішує певне завдання так, як його може вирішити лише вона. І чим більш незамінним та індивідуальним є її вчинок, тим більше людина є вільною<sup>4</sup>.

У соціальній антропології *свобода* визначається як свідомий вибір людиною (суб'єктом) варіанта (лінії) своєї поведінки, відносно як зовнішніх обставин, так і стану свого духовного світу; здатність людини „вийти” за межі реальної ситуації, спроектувати іншу ситуацію та інший свій внутрішній стан, а також організувати практичну діяльність щодо досягнення цього іншого<sup>1</sup>.

Якщо розглядати індивідуальність з позицій її суб'єктності, яка є її найвизначальнішою рисою, то остання найбільш повною мірою реалізується в творчості, в якій людина, виконуючи діяльність, є вільною у виборі її змісту, засобів, способів тощо.

Таким чином, проблема *індивідуальності* набуває безпосереднього зв'язку із проблемою *творчості*, адже найвагомим для розкриття останньої є, на думку філософів, визначення *творчості* як *вираження загального через індивідуальне*.

Ще Гораций визначив мету творчості як: “по-своєму сказати загальне”.

<sup>2</sup> Там само. – С. 22-24.

<sup>3</sup> Там само. – С. 23.

<sup>4</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 72.

<sup>1</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 96.

Творчість завжди здійснюється на грані між “Я” і “Ми”, коли проблеми, значущі для “Ми”, переплавляються в особистісні проблеми творця, який повинен, за висловом Л. Озадовської, так пройти між Сціллою колективного, родового, загального та Харибдою індивідуального, суб’єктивного, особистісного, щоб, з одного боку, не припуститися тривіального, банального, а з іншого – не зануритись у суб’єктивізм. Саме тут пролягає, на думку дослідниці, дуже тонка, але разом з тим дуже точна і чітка грань, яка відділяє справжній твір мистецтва від типового, з одного боку, та суб’єктивного – з іншого<sup>2</sup>.

Узагальнення викладених вище філософських підходів до розгляду сутності індивідуальності зумовлює висновки що остання є результатом взаємозв’язку особистості й світу: чим більше особистість відображає у своїх якостях тенденції суспільного прогресу, чим більш специфічно виражені в неї соціальні риси, чим більш самобутній характер має її діяльність – тим більш значущою є сама особистість<sup>3</sup>. І навпаки, чим багатшим буде внутрішній світ особистості як мікрокосму, чим більш яскравою і творчою буде її індивідуальність – тим кращим і щасливішим стане суспільство, у якому вона живе.

У філософському знанні домінуюче становище займає розуміння індивідуальності як особливості, неповторності, унікальності людини. Вона розглядається філософами у якості „особистісно-утворюючої ознаки”, „сутнісної риси особистості”. Нерідко поняття „особистість” та „індивідуальність” ототожнюються<sup>1</sup>.

Значущість даної проблеми у загальнометодологічному контексті засвідчується тим, що вона з суто філософських позицій все більше екстраполюється на політичні, правові, педагогічні та інші сфери. Про це свідчить той факт, що наприкінці ХХ століття ЮНЕСКО одним з найважливіших пріоритетів розвитку людства визначила визнання прав людини та її індивідуальності<sup>2</sup>.

Більш того, утвердження ідеї унікальності буття й відмови від універсалізму в постнекласичній філософії зумовило радикальні парадигмальні зрушення у самій філософській думці й усіх сферах

<sup>2</sup> Озадовська Л.В. Творчість у науці і мистецтві. – К., 2002.

<sup>3</sup> Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Выш. шк., 1990. – С. 61.

<sup>1</sup> Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: Монография. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с. С. 21.

<sup>2</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 460.

життя, результатом чого стало виникнення синергетики й постмодернізму<sup>3</sup>.

### ***2.2.2. Проблема індивідуальності в мистецтвознавстві та естетиці***

Проблема індивідуальності найбільш природно розглядається у мистецтвознавчому та естетичному контекстах, адже серед усіх форм людської діяльності мистецтву найбільш притаманна індивідуальність та унікальність. Воно, за висловом М. Серова, є неповторним і не відтворюваним<sup>4</sup>.

Мистецтво тяжіє до пізнання всезагального через індивідуальне, одиничне, типове у людському житті й бутті природи. Така суттєва особливість художнього узагальнення надає йому, на думку В. Діденка, можливість висловити через художній образ спільне різного порядку, охопити величезну масштабність історичних доль людства у перспективі його загального розвитку. Це виявляється в тому, що окрема історична подія, індивідуальне життя людини набувають у мистецтві всезагального значення, осмислюються з точки зору вічних загальнолюдських проблем, масштаб яких визначається межами усієї сукупності людської практики<sup>1</sup>.

Тому ми цілком погоджуємося із думкою А. Конєвої, яка розглядає художню культуру як світ істинного буття індивідуальності й доводить, що уся історія культури засвідчує, що лише мистецтво є здатним виразити індивідуальність, не втративши повноти її змісту<sup>2</sup>. Більш того, на нашу думку, лише залучення особистості до мистецтва та художньої творчості здатне забезпечити повноту і цілісність формування її індивідуальності й надавати їй творчої спрямованості.

Індивідуальність мистецтва зумовлюється неповторністю та унікальністю особистості митця, саме тому, характеризуючи його творчість та мистецьку спадщину, мистецтвознавці оцінюють, насамперед, його творчу манеру, стиль, художню мову, які у сукупності визначають його творчу індивідуальність. Шлях митця до набуття останньої завжди пов'язаний із подоланням стереотипів,

<sup>3</sup> *Можейко М.А.* Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 389.

<sup>4</sup> *Серов Н.В.* Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 19.

<sup>1</sup> *Діденко В.Д.* Искусство и философия. – М.: Знание, 1986. – 64 с. С. 7.

<sup>2</sup> *Конєва А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 7.

небажанням залишатися в межах досягнутого. Саме ті труднощі, що заважають йому здійснитися у межах панівної мистецької традиції, збуджують та напружують його творчі сили і здібності.

Відзначаючи загальнокультурне значення творчої індивідуальності митця, Ф. Шлегель говорив, що завдяки їй виникає як цілісна індивідуальність саме людство<sup>3</sup>. Крім того, творча індивідуальність художника має величезне особистісне значення для кожної людини, адже, як зазначав Г. Гегель, людська індивідуальність формується шляхом переробки себе у процесах культури<sup>4</sup>.

Розуміючи це, видатні діячі мистецтва та мистецької освіти прагнули так працювати зі своїми вихованцями, щоб ті постійно знаходилися в естетичному полі культури, під впливом потужного мистецького середовища. Зокрема, педагоги-музиканти Г. Беклемішев, Ф. Blumenфельд, К. Михайлов, Г. Нейгауз, В. Пухальський, А. Рубінштейн та ін., вбачаючи своє основне завдання у формуванні творчої індивідуальності майбутніх митців, заохочували студентів до створення власних інтерпретацій музичних творів, розробки авторських методик та їх використання в музично-педагогічній діяльності. Все це складало основу творчої атмосфери, яка сприяла самовираженню студента – висловленню за допомогою засобів музичної виразності емоційно-особистісного ставлення до виконуваного твору у власному тлумаченні його змісту<sup>1</sup>, в процесі чого виявлялася та формувалася його творча індивідуальність як музиканта й педагога.

Розглядаючи сутність індивідуальності в мистецтвознавчому та естетичному контекстах, слід звернути увагу на те, що кожен істинний мистецький шедевр є індивідуальним і єдиним у своєму роді, оскільки індивідуальним і неповторним є творчий мистецький акт, стан творчого натхнення митця, момент інсайту. Отже, безсумнівно, справедливою є думка М. Серова, що не може бути багато Джоконд, Чорних квадратів, Королів Лірів, Володимирських соборів, Аїд, Сплячих Красунь, Принцес цирку тощо – копії мистецьких шедеврів, їх репродукції та підробки вже не мають того

<sup>3</sup> Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. – М., 1983. – Т.1. – С. 157.

<sup>4</sup> Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль, 1977. – 471 с. С. 216.

<sup>1</sup> Харченко П. В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 14-36. С. 75-92. С. 87.

художнього й культурного значення, яке притаманне оригіналу, а виступають його заміником, сурогатом<sup>2</sup>.

Індивідуальність, на думку М.В. Серова, мають не лише твори мистецтва, але й його зображальні засоби. Наприклад, вчений звертає увагу на те, що кольору притаманна індивідуальність тією мірою, якою вона притаманна нашим архетипам як культурно-генетичним ноуменам сприйняття, що формуються у філо- та онтогенезі, і певні інформаційні характеристики яких можуть бути виявлені за їхніми кольорами<sup>3</sup>. Індивідуальність кольору проявляється у тому, що він, за висловом Р. Штайнера, має свою власну, об'єктивно існуючу сутність. І для того, щоби пізнати цю сутність, слід, за Р. Штайнером, намагатися триматися усередині самого світу кольору, не виходити з нього<sup>4</sup>.

Отже, зважаючи на індивідуальну сутність мистецтва, особистості художника, виразних мистецьких засобів, індивідуальне буття мистецьких творів та індивідуальність їх сприйняття, можна стверджувати, що справжнє, „високе” мистецтво може існувати лише індивідуально і як індивідуальність.

Там же, де воно продукується масово, мистецтво втрачає свою індивідуальність, а разом із нею й художню цінність. Це зумовлено, на переконання О. Кривцуна, прагненням масового мистецтва пристосовуватися до потреб масової свідомості й психології<sup>1</sup>, особливостей художнього сприймання та естетичних смаків „маси”.

Відомо, що структура художнього сприйняття та етапи його формування ґрунтуються на врахуванні ознак його адекватності й неповторної індивідуальності, яким відповідають уміння реципієнта аналізувати та інтерпретувати явища мистецтва. До них належать, за О. Рудницькою, ступені осягнення художньої образності: емоційно-естетичний відгук, оцінка засобів виразності, асоціативна активність, роздуми, естетична насолода, розкриття змісту, форми та інші<sup>2</sup>. Узагальнення цих ступенів дає, на переконання вченої, підстави вирізнити три основні складові, які прямо чи опосередковано присутні у всіх концептуальних підходах до розкриття структури художнього сприйняття:

<sup>2</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С.556.

<sup>3</sup> Штайнер Р. Искусство воспитания: Методика и дидактика. – М., 1996.

<sup>4</sup> Кох Э., Вагнер Г. Индивидуальность цвета. – М.: Антропософия, 1995.

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 230-231.

<sup>2</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. – К., 1998. – 270 с. С. 89-91.

- 1) первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне розрізнення;
- 2) аналіз виразно-сислового значення художньої мови;
- 3) інтерпретація та естетична оцінка художнього смислу твору<sup>3</sup>.

Завдяки нерозривній єдності життєвих і художніх асоціацій у психіці людини завжди утворюється як загальне для всіх, так і специфічне для кожного асоціативне середовище, котре дає можливість передавати подібний для багатьох зміст і водночас “переплавляти” його в неповторно-особистісний досвід сприймаючого. При цьому О. Рудницька наголошує на необхідності *активності* реципієнта у процесі сприйняття мистецького (наприклад, музичного) твору, результатом чого стає, на її переконання, неповторна індивідуальність розуміння слухачем цього твору і водночас, певний характер впливу твору на перебудову свідомості та емоційної сфери реципієнта, стимулювання його особистісної активності: „Спілкування передбачає обов’язкову взаємодію музичної інформації та її розуміння, котре завжди активне” (О. Рудницька)<sup>4</sup>. Воно, за ствердженням М. Кагана, „залучає те, що розуміється до свого предметно-експресивного світовиду і нерозривно поєднане з відповіддю, мотивованим запереченням-згодою. У певному значенні примат належить саме відповіді, як активній основі: вона створює підґрунтя для розуміння, активну і зацікавлену підготовку до нього”<sup>1</sup>.

„Маса” ж, за спостереженням О. Кривцуна, відрізняється дивними лінощами, небажанням наружуватися, щоби проникнути до специфіки мови мистецтва, його складної лексики, осягнути її неоднозначність. „Спрощуючись” на догоду несформованим естетичним смакам широкої публіки, масове мистецтво, втрачає свою індивідуальність і поступово підпадає під владу масової поп-культури, шоу-бізнесу, зорієнтованих „на злобу дня”. Тому воно стає недовговічним, не здатним ані за змістом, ані за символічністю, ані за художньою якістю зрівнятися зі справжнім високим мистецтвом<sup>2</sup>. У зв’язку із цим правомірним, на нашу думку, є протиставлення

<sup>3</sup> Там само. – С. 95-96.

<sup>4</sup> Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с. С. 64-65.

<sup>1</sup> Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъективных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с. С. 151.

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 230-231.





становлення і розвиток ідеї індивідуальності, своєрідне зростання її самосвідомості.

Досліджуючи проблему становлення індивідуальності в історії художньої культури, А. Конєва, вирізняє чотири рівні її прояву у культурі: реальна дійсність; традиції та суспільна свідомість; мистецтво й філософська рефлексія<sup>2</sup>.

Дослідниця висуває гіпотезу, згідно із якою нова система культури складається на основі утвердження нових уявлень про індивідуальність, що визначають періоди росту культури, в які вона вбирає у себе свої маргінальні явища й осмислює ті прояви індивідуальності, що раніше випадали з панівної культурної парадигми<sup>3</sup>. Таким чином, етапи „зростання” художньої культури відповідають етапам саморозвитку ідеї індивідуальності. Ці процеси супроводжуються зміною видів мистецтва, що найбільш ємно відображають сутність кожної культурної епохи і поступово зближують розуміння категорії прекрасного у мистецтві з розумінням індивідуальності в науці.

За результатами дослідження А. Конєвої, у мистецтві давніх культур ще не відбулося представленості індивідуальності<sup>1</sup>.

В епоху Античності, коли філософія, за О. Лосєвим, являла собою естетику, для якої краса як цілісність, як гармонія була виявленням Єдиного в одиничному<sup>2</sup>; теорія прекрасного, відповідно до філософського розуміння буттєвості, відображала уявлення про індивідуальність як про визначеність колективу (полісу, держави), єдність Всезагального та цілісно-неподільного – *ін-дивідного*, гармонію Космосу, його матеріально-чуттєву еманацию в образі людини як „атома” Космосу тощо<sup>3</sup>.

Такий підхід зумовлювався тим, що реальність, яка оточувала людину античності, розумілася нею як Всесвіт, а обставини навколо неї – як стан світу. Сама людина, за висловом О. Кривцуна,

<sup>2</sup> Конєва А.В. Проблема індивідуальності в європейській філософії // Історія культури, теорія культури і проблеми гуманітаризації вищого образования: Матеріали Всеросійської научної конференції студентів і аспірантів. – Ч. II. Тезиси докладів аспірантів і соискателів. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

<sup>3</sup> Конєва А.В. Проблема індивідуальності в європейській філософії // Історія культури, теорія культури і проблеми гуманітаризації вищого образования: Матеріали Всеросійської научної конференції студентів і аспірантів. – Ч. II. Тезиси докладів аспірантів і соискателів. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 101.

<sup>2</sup> Лосєв А.Ф. Строение художественного мироощущения // Лосєв А.Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1995. – С. 297-320.

<sup>3</sup> Лосєв А.Ф. История античной эстетики. – М., 1994. – Т. VIII. Кн. II. – С. 279.

дорівнювала цьому світу, оскільки повно вбирала його в себе<sup>4</sup>. Її цілі, цінності та інтереси знаходилися у рівновазі із суспільними та державними цінностями та цілями, що дозволило Г. Гегелю дійти висновку, що саме такий суспільний стан, де відсутнє розщеплення між індивідуальним та суспільним цілим, і можна трактувати в історії культури як класичний<sup>5</sup>.

Класичне давньогрецьке мистецтво органічно охоплювало собою філософські, релігійні, наукові та моральні ідеї і утверджувало ідеал калокагатії, в якому втілювалася ідея гармонії внутрішнього світу індивіда та зовнішньої гармонії останнього із суспільством та світом.

Створена у той час художня культура традиційного типу, що тривала від прадавніх часів до епохи Відродження ще не усвідомлювала сутності людської індивідуальності.

Античне мистецтво, передусім скульптура, було мистецтвом ідеалізації, узагальнення. Воно прагнуло у тілесному образі втілити чисту ідею. Його установкою було створення ідеального образу, співпадіння із яким відповідало уявленням про індивідуальність. Не випадково в античних скульптур „незрячі” очі з відсутнім поглядом. Античний скульптурний чи живописний портрет – це швидше не портрет конкретної людини, а зображення деякого людського типу. Він максимально безособовий<sup>1</sup>. І чим більш абстрактним і широким є зміст, який виражає художній образ, тим менше він індивідуальзований і конкретний. Таким чином, як зазначає А. Конева, антична культура явила парадоксальним чином світові індивідуальність без індивідуального обличчя – як естетичний ідеал<sup>2</sup>.

Вичерпну і точну характеристику античному образотворчому мистецтву дав П. Сорокін: „Ми не знайдемо ані конкретних портретів, ані потворності, ані інших дефектів. Ми представлені безсмертним й ідеалізованим смертним; старі знову є молодими, діти зображені дорослими; жінки демонструють менше жіночності й сховані у фігурах атлетів”<sup>3</sup>.

Античність знайшла гармонійне поєднання загального та індивідуального у характері, а також гармонійну єдність характеру та

<sup>4</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 22.

<sup>5</sup> Там само. – С. 22.

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 60.

<sup>2</sup> Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 107.

<sup>3</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соколова; Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 440.

обставин. Але, як зазначає Ю. Борев, обидві сторони цієї невід'ємної єдності були ще не розвинені. Характери не були індивідуалізованими, а обставини – глобально всезагальними. Античне мистецтво, за висловом П. Сорокіна, – це мистецтво ідеалізованих типів, що надзвичайно рідко індивідуалізує особистість чи подію<sup>4</sup>. І все ж-таки, гармонія характеру та обставин сприяла розвиткові прекрасного, комічного й трагічного у мистецтві.

Давньогрецьке мистецтво утверджувало героїчну концепцію людини, в якій вже відчутні відлуння індивідуальності. Так, особливість грецького реалістичного міфологізму, на думку Ю. Борева, полягає у тому, що георем стає один „обранець”, „улюбленець богів”, герой-одинак. Водночас, у художній концепції цього напрямку героїзм постає імперативом життя суспільства<sup>5</sup>. Крім того, як у музиці чи живописі характер задає тон, так і героїзм людського характеру може мати різну тональність, різні відтінки, які й надають образу різноманітних індивідуальних якостей.

У зв'язку із цим Г. Лессинг, характеризуючи відмінність античної і „варварської” героїки, зазначав, що героїзм грека не соромився ніякої людської слабкості, але слабкість не могла втримати античного героя від вільної дії, зумовлюваної необхідністю: „Те, що у варвара відбувалося від дикунства й суворості, у грека зумовлювалося принципами”<sup>1</sup>.

У період еллінізму в художній творчості та естетиці відзначається зміщення інтересу із суспільної проблематики до особистої, посилення уваги до внутрішнього світу людини, її інтимних переживань. У зв'язку із цим відбувається відхід від епічності й монументальності у художній творчості і зростання у художній свідомості елементів декоратизму. Трагедія епохи еллінізму все більше відходить від хтонічної моделі й набуває ознак трагедії героїчної, в якій діють реальні персонажі, а не боги. Ця особливість драматургічного матеріалу визначає особливу увагу до художнього втілення характерів. Тут вперше виникає й сама проблема характеру як художнього уявлення про своєрідність внутрішнього світу героя, особливості його психології<sup>2</sup>.

О. Кривцун вважає, що у зв'язку із цим можна говорити навіть про розробку в той період деякої мотивації дій сценічних персонажів,

<sup>4</sup> Там само. – С. 442.

<sup>5</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 323-325.

<sup>1</sup> Лессинг Г.Э. Избранные произведения. – М.-Л., 1953. – С. 396-397.

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 36.

що вела до наростання психологічної поглибленості змісту – характерної риси мистецтва еллінізму. Художник самозменшував себе і розчиняв свою індивідуальність серед собі подібних: „Фідій, Поліклет, Полігнот, Софокл були лише *primi inter pares* у колективній релігійній чи громадянській спільноті”<sup>3</sup>. Таке приниження власної індивідуальності художника трансформувалося в епоху Середньовіччя у повну відмову від неї й розчинення її у „соборній” творчій праці. Звідси й випливає, на думку П. Сорокіна, анонімність християнського мистецтва.

Культ чуттєвості й гедонізму, який сформувався у пізньому еллінізмі, зумовив посиленням еротичності мистецтва, передусім, образотворчого. Це висунуло нову проблему, відсутню в античному мистецтві: розрізнення еротики і порнографії. Критеріями вирішення цієї проблеми виявилися індивідуальність образу та індивідуальність сприйняття. Так, американський дослідник мистецтва еллінізма К. Байнес на основі проведеного наукового дослідження довів, що в художній еротичі завжди присутня індивідуальність, а її зображення – це образ із більшою чи меншою розробкою характеру, неповторною психологією, які тим чи іншим чином надають твору гуманістичного пафосу. Деградація художнього начала у порнографії, навпаки, виявляється у тому, що вона безособова: сприйняттю глядача представлено безособові образи самців і самок.

Інший критерій полягає в тому, що сприйняття художньо-еротичного може бути публічним, у той час, коли порнографія розрахована на суто приватний характер, індивідуальне сприйняття<sup>1</sup>.

В епоху Середньовіччя індивідуальність у мистецтві розумілася як: індивідуальне спілкування людини з Богом за допомогою мистецтва літургії та іконографії, а також як перетворення неіндивідуального героя середньовічної літератури на символ, носія певної ідеї: святості, мужності, вірності, шляхетності тощо<sup>2</sup>.

Античність та Середньовіччя стали, на переконання філософів, передісторією індивідуальності<sup>3</sup>. Реальний же відлік її історії вони ведуть від доби Ренесансу, естетика якої увібрала і творчо розвинула найкращі здобутки античності.

<sup>3</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согамонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 440.

<sup>1</sup> Ваунес К. Art in Society. – L., 1975. – P. 115.

<sup>2</sup> Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 116.

<sup>3</sup> Баткин Л.М. Возрождение в поисках индивидуальности. – М., 1989. – С. 3.

Разом з тим, головну відмінність стилю Відродження від прийомів втілення античності О. Кривцун вбачає у небувалому піднесенні в цей час індивідуальності, якого немає у співрозміреній та гармонічній творчості Античності<sup>4</sup>.

На основі порівняння естетики Античності й Відродження філософ розкриває основні ознаки ренесансного піднесення індивідуальності:

- античне мистецтво максимально узагальнене і тому безіндивідуальне, мистецтво Відродження максимально індивідуалізоване;
- гармонія античного мистецтва більш спокійна й споглядальна, тим часом як у цільності й завершеності художніх творів епохи Ренесансу виявилася й втілилася колоссальна воля, що усе знищує на своєму шляху, однак демонструє можливість самостійності і незалежності людини;
- в Античності людина відчувала на собі вплив зовнішньої залежності, року, якому мусила підкорюватися, Відродження дозволило їй повірити у свої сили<sup>5</sup>.

У цьому й полягав максимальний апофеоз індивідуальності; ренесанська жага активності, перетворень, розбудови може бути порівняна, вважає О. Кривцун, лише з релігійним фанатизмом – такою заразливою шаленістю просякнута творчість Відродження<sup>1</sup>.

Посилення уваги до людської індивідуальності зумовлює розгляд її у різних ситуаціях існування. Людина виділяє себе із світобудови й постає центром Всесвіту. Відособлення себе від світу дозволяє їй побачити світ як картину, роздивитися її й визначити у ній місце для себе. Саме тому в епоху Відродження набувають особливого значення фон зображення, деталі живої культури. Це зумовило появу пейзажу і перетворило живопис на домінуючий вид мистецтва. В епоху Ренесансу розквітає також жанр портрету, який, на відміну від античного, завжди є конкретним, з ретельно виписаними, індивідуальними, інколи до кінця не розкритими рисами обличчя<sup>2</sup>.

<sup>4</sup> Кривцун О.А. Естетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 60.

<sup>5</sup> Там само. – С. 60.

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Естетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 60.

<sup>2</sup> Там само. – С. 62.

Загальновизнаними характеристиками естетики Відродження є відображення усього багатства чуттєвого досвіду, розкріпаченість помислів людини, яка відчула у собі масштаб і мету усього існуючого<sup>3</sup>. У програмному для культури Відродження трактаті Піко делла Мірандоли „Про гідність людини” висловлюється ренесансне її бачення: „Я створив тебе істотою не небесною, але й не тільки земною, не смерною, але й не безсмертною, щоби ти, позбавлена обмежень, сама собі стала творцем і сама викувала кінцево свій образ. Тобі дана можливість низійти до ступеня тварини, але також можливість і піднятися до істоти богоподібної – виключно завдяки твоїй внутрішній волі”<sup>4</sup>.

На відміну від принципів середньовічного мистецтва, де ціле художнього твору співвідносилось із цілим світобудови, у мистецтві Відродження головним стало співвіднесення частини й цілого, деталі й загального враження. Це стало основою для формулювання таких ідей італійського гуманізму як співвіднесеність особистих якостей людини з її громадськими якостями, розуміння сутності добродійностей тощо.

Ренесансний гуманізм відкрив індивідуальну людину й утвердив її міць і красу. Його герой – титанічна особистість, вільна в усіх своїх діях<sup>1</sup>.

Цьому сприяло зростання самосвідомості майстрів епохи Відродження, які, подібно до Бога, творили на свій розсуд цілісний світ, зримий образ суцього буття. У своїй розбудовчій діяльності вони відчували себе всемогутніми, нарівні із титанами, центром світобудови, що демонструє надзвичайний універсалізм здібностей.

Із маргінальної фігури, якою художник був у Середньовіччі, він попадає майже у сферу соціальної еліти, стає носієм широкої духовності<sup>2</sup>. Закликаючи аристократію до бережливого ставлення до індивідуальності художника, К. Медичі зазначав, що „виняткові таланти – це небесні істоти, а не віслики з поклажею”, а отже не можна міряти їх загальною міркою, а треба ставитися до них поблажливо і з розумінням<sup>3</sup>.

Індивідуальний розвиток митця перетворює його на „Великого Індивідуума, що підноситься над колективом – як зовні, так і

<sup>3</sup> Там само. – С. 125.

<sup>4</sup> Піко делла Мірандола. Речь о достоинстве человека // Эстетика Ренессанса. – М., 1981. – Т.1. – С. 113.

<sup>1</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 351.

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 61-62.

<sup>3</sup> Там само. – С. 62.

внутрішньо”<sup>4</sup>. Витвори митця стають позачасовими, і до них застосовується такі поняття, як „вічність”<sup>5</sup>

Великим досягненням епохи Відродження філософи й науковці одноставно вважають утвердження ідей *безмежності розвитку людських здібностей та єдності законів розвитку людини й природи*<sup>6</sup>. Їх авторство приписується зачинателям Ренесансу художникам Мазаччо, Донателло й Брунеллескі, які у своїй творчості всіляко пропагували дані погляди, розробляючи нові художні прийоми, невпинно вдосконалюючи свою майстерність та відточуючи творчу індивідуальність<sup>7</sup>.

У пізньому Ренесансі з’являється нова трактовка індивідуальності: людину, яка має всезагальні добродієвості й свій приватний інтерес, відрізняє від інших особлива індивідуальна пристрасть<sup>8</sup>.

Послуговуючись даними ідеями, митці пізнього Відродження наповнили свої художні твори індивідуальним пафосом особистісного типу і завдяки цьому вперше виділили індивідуальність у художньому образі, що уславило на весь світ імена багатьох героїв їхніх творів (наприклад, трагедій В. Шекспіра).

У цього великого драматурга кожен характер складається з особистого й всезагального і взаємодіє із станом світу: Гамлет і Отелло, Макбет і Річард, будуючи свою долю, вирішують питання філософії історії, шукають шляхи життя для людства<sup>1</sup>. Ідеалізація героїв, кожен з яких має свою індивідуальну пристрасть і переслідує свій приватний інтерес, приводить В. Шекспіра до застосування нового методу типізації й художнього узагальнення, за допомогою якого в художніх образах поєднується яскраве розкриття індивідуальної своєрідності героя та виявлення найбільш соціально типових і характерних якостей людини<sup>2</sup>. Виокремлення індивідуального пафосу колективно-особистісного типу спричинило, на думку А. Конєвої, те, що імена шекспірівських героїв стали загальними („гамлетівські питання”, „леді Макбет Мценського повіту” М. Лєскова, закохані – „Ромео і Джульєтта” тощо). Вустами

<sup>4</sup> Левчук Л.Т. Психологія: історія, теорія, мистецька практика. – К.: Либідь, 2002. – 255 с. С. 147.

<sup>5</sup> Там само. – С. 147.

<sup>6</sup> Крижун О.А. Естетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 62.

<sup>7</sup> Аллатов М.В. Художественные проблемы итальянского Возрождения. – М., 1976.

<sup>8</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 120.

<sup>1</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 351. С. 360.

<sup>2</sup> Колтинский Ю.Д. Всеобщая история искусств. – Т. III. – М., 1962. – С. 14.



своїх героїв великий драматург ставить перед людством проблему свободи особистості: чи можна набути свободи, не узурпуючи свободи інших? На прикладі Макбета він дає відповідь на це питання: узурпуючи свободу інших, особистість впадає у свавілля й тим самим позбавляє свободи себе. Таким чином, титанічна особистість приходить до свого заперечення<sup>3</sup>. У цьому Ю. Борев вбачає і апофеоз і кризу ренесансної віри у могутність та універсальність людини.

Цінність Ренесансу полягає, на переконання А. Конєвої, в тому, що прийоми типізації, які народилися в його культурі, вперше виділили індивідуальність у художньому образі й відкрили новий тип індивідуальності – індивідуальність художника, надавши мистецтву авторство<sup>4</sup>.

Художня культура епохи Відродження завершує собою перший етап „зростання культури”<sup>5</sup> і знаменує перехід до художньої культури креативного типу, принципи якої починають складатися у Новий час.

Здійснюючи характеристику даного періоду, А. Конєва зазначає, що він, з одного боку зруйнував абстрактні гуманістичні ідеали Відродження, з іншого – посилив увагу до окремої особистості, що виявилось в перенесенні акцентів у розгляді мистецтвознавчих та естетичних проблем з естетико-гносеологічних на етико-естетичні питання щодо сутності людини, її призначення, творчих можливостей, природжених і набутих якостей, впливу мистецтва на їх розвиток тощо<sup>1</sup>. Усю культуру Нового часу можна розглядати, за висловом С. Батракової, як період „відкриття самої особистості, яка опинилася перед таємницями безмежного світу одна-однісінька, розгубивши усі свої міфи й усі свої боги”<sup>2</sup>.

У цей період самосвідомість окремої людини поступово вивільняється з-під диктату родоплемінних регулятивів, „пуповини групи”<sup>3</sup>. Тепер, щоби ідентифікувати себе з певними культурними та соціальними прошарками, слід зробити вибір, тобто самому обрати коло цінностей, найбільш співзвучних із власною індивідуальністю.

<sup>3</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 368-369.

<sup>4</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 120.

<sup>5</sup> Конєва А.В. Проблема индивидуальности в европейской философии // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: Материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч. II. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

<sup>1</sup> Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. – М., 1989. – С. 68.

<sup>2</sup> Батракова С.П. Обрахмира в искусстве XX в. // Мировое древо. – М. – 1992. – № 1. – С. 104.

<sup>3</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 68.

У Новий час розуміння естетичної сутності індивідуальності сформувалося під впливом ідеї залежності долі твору мистецтва від того, хто і як його сприймає<sup>4</sup>. Це зумовило зміщення уваги в естетичній проблематиці з фігури митця на фігуру реципієнта – глядача, слухача чи читача (Ш. Батте, Д. Юм<sup>5</sup>).

У зв'язку із такою постановкою проблеми особливий інтерес філософів проявився до *унікальності індивідуального досвіду, внутрішнього світу особистості*, що формує індивідуальні, нерідко відмінні, художні установки. Внаслідок цього, зазначає О. Кривцун, в естетиці виникає *категорія художнього смаку*, яка розкриває роль індивідуального аспекта у судженні про мистецтво й показує, що у будь-який процес художнього сприйняття „вбудований” суб'єктивний компонент<sup>6</sup>.

Нові культурні умови розширювали й можливості *індивідуального начала у художній творчості*. Формуються авторські стилі, що утверджують індивідуальне бачення митця. Тим самим мистецтво отримує нові стимули для саморуху. Художня творчість, за висновком О. Кривцуна, акцентується не лише на об'єктивних сторонах дійсності, але й на прагненні через мистецькі засоби посилити креативне, творче начало, що надає поштовх для розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей самого індивіда. Хоча, як зауважує філософ, філософія та естетика того часу ще „застигла на міркуваннях про допоміжну роль мистецтва в удосконаленні людини”, обмежуючи значення художніх творів їх допомогою у подоланні афектів та вихованні моральних якостей особистості<sup>1</sup>.

Відомо, що XVII-XVIII століття стали періодом розквіту музики. Звільнившись від церковних пут, музичне мистецтво починає інтенсивно збагачувати себе новими виразними засобами й прийомами. Виникнення опери поклало початок появі музичного тематизму нового типу, орієнтованого на спів не хору, а солістів. Для людини з'являється можливість виразити у сольному співі усі потаємні сторони свого внутрішнього світу. Нове музичне мислення, на відміну від поліфонійного, полягало у розробці прийомів переростання однієї образної індивідуальності в іншу<sup>2</sup>. В оперній музиці не просто співставляються контрастуючі теми, але подається

<sup>4</sup> Там само. – С. 71.

<sup>5</sup> *История европейского искусствознания. От античности до конца XVIII века.* – М., 1963.

<sup>6</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 77.

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 71.

<sup>2</sup> Там само. – С. 73.

пов'язана галерея індивідуалізованих картин-образів; нова індивідуальність у музичному розвитку народжується, як правило, із суперечностей початкового образу.

У цей час, як зазначають філософи й мистецтвознавці, відбувається значне зростання інтересу митців до приватного життя особистості в усіх його проявах та деталях, що спричинює перетворення останнього на головний предмет зображення у художніх творах<sup>3</sup>. Водночас, пафос індивідуальної пристрасті в мистецтві поступово знижується, внаслідок чого індивідуальність починає розглядатися як *риса характеру людини*.

Завершує становлення нової концепції людини епоха *Просвітництва*. В цей час *індивідуальність* починає розглядатися як *автономна у культурі*, а сама *художня культура* стає *самостійною сферою життя суспільства*. Мистецтво розглядається в ній передусім з позицій пізнання та з позицій виховання людини<sup>4</sup>. З'являються теорії мистецтва, які:

- підносять значення *творчої індивідуальності художника*, специфікуючи мистецтво як справу генія, який „дивує своїми помилками” (Д. Дідро) й „дає мистецтву правило” (І. Кант) і є автономною, незалежною оригінальністю;
- підносять значення *індивідуальності суб'єкта сприймання*, його досвіду, уяви, смаку тощо (І. Кант). У ситуації зв'язку суб'єкта та об'єкта, коли з'являється естетична ідея, суб'єкт, за І. Кантом, реалізує себе як цілісна людина, оскільки бере участь у здійсненні оцінки і як суб'єкт, що пізнає, і як суб'єкт, що відчуває, і як суб'єкт, що відрізняється від інших за своїм індивідуальним досвідом і смаком<sup>1</sup>.

Починаючи з Нового часу, ім'я художника асоціюється вже не з його конкретним твором, а з певним *стилем*. А кожен стиль по своєму розв'язує проблему індивідуальності.

Так, розмежування творчості композитора і виконавця, що виникло в епоху *бароко*, зумовило підвищення значення *індивідуальності композитора* та появу інтересу до *індивідуальності виконавця*. В українському бароко першою такою постаттю був

<sup>3</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 123.

<sup>4</sup> *Там само.* – С. 124.

<sup>1</sup> *Кант И.* Критика способности суждения // Собр. Соч.: В 6 и. – М., 1964. – Т. 5.

*М. Дилецький*, автор теорії багатоголосного співу і, зокрема, жанру партесного концерту<sup>2</sup>.

В естетиці *класицизму* єдність багатоманітного перетворилася на вимогу мистецтва щодо створення ідеального за законами розуму (єдності місця, часу та дії), а гармонійність і пропорційність прекрасного були суворо регламентовані й канонізовані. Цей стиль культивував чітко визначені ідеальні норми, пропонував набір прийомів пластичної виразності для зображення різних почуттів і станів, диктував правила їх втілення у жесті, позі, інтонації<sup>3</sup>. Таким чином, цілісність прекрасного класицисти перетворили на типовість, всезагальність, тому їх *розуміння краси втратило*, на думку А. Конєвої, *живий зв'язок з індивідуальною цілісністю буття*<sup>4</sup>.

Відродити й захистити ідею універсальності людської особистості в художній творчості та теорії мистецтва прагнули представники епохи *романтизму*<sup>5</sup>.

Цей момент розвивають романтики, для яких саме прояви людського життя мають естетичне значення й для яких естетичним стає не сам об'єкт, а переживання людиною контакту з ним. Тому *в естетиці романтизму вперше з'являється саме поняття індивідуального*<sup>1</sup>. Мистецтво, стверджують романтики, ставить собі за мету зображення індивідуального, неповторного переживання, вираженого в індивідуальній манері. Романтизм відкинув підкорення художника загальним для усіх законам, нормам, що спираються на традицію; перетворив індивідуальність на предмет мистецтва й носія творчої сили. Саме *романтизм*, на переконання А. Конєвої, *вперше визнав індивідуальність предметом естетичного аналізу*<sup>2</sup>.

*Романтизм усвідомлює ідею індивідуальності як свободу*. Вона мислиться як цінність, неповторність, унікальність і є не просто автономною у культурі, а сама виявляється ядром культури<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> *Котляревський І.А.* Бароко в музиці // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 270-271.

<sup>3</sup> *Кривцун О.А.* Естетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 74.

<sup>4</sup> *Конєва А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 124.

<sup>5</sup> *Батракова С.П.* Искусство и утопия. – М., 1990. – С. 102.

<sup>1</sup> *Конєва А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 14.

<sup>2</sup> *Конєва А.В.* Проблема индивидуальности в европейской философии // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: Материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч.П. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

<sup>3</sup> *Конєва А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 125.

Для культури романтизму головним завданням стає не освоєння й адекватне сприйняття світу, а осягнення, висловлювання ставлення до нього індивідуальної людини, а також моделювання характеру особистісного впливу мистецтва на людину<sup>4</sup>.

Здатність мистецтва зумовлювати в людини сильне внутрішнє переживання цінується романтиками як засіб формування люської індивідуальності шляхом пробудження в особистості почуття власної гідності<sup>5</sup>. У зв'язку із цим особливої цінності набуває особистість митця, вираз його найпотаємніших переживань у своїх творах. Оскільки найкраще за все їх передає художнє слово, то у ХІХ столітті домінантним видом мистецтва стала саме література, провідними принципами якої стали принципи індивідуалізації й ототожнення автора та його героя<sup>6</sup>. У живописі ця тенденція проявилася у появі нового жанру автопортрету<sup>7</sup>.

Таким чином, справедливою є думка І. Кона, що для культури Романтизму центральною проблемою стало не освоєння та адекватне осягнення природного й культурного світу, а осягнення й висловлення ставлення до нього людини<sup>8</sup>, інтерес до її внутрішнього світу.

Наступний крок у розумінні індивідуальності зробив *імпресіонізм*, перенісши акценти з внутрішніх переживань людини на зовнішні прояви її індивідуальності, які стали естетичними об'єктами.

Ще вищого рівня досягло самоусвідомлення ідеї індивідуальності в художньому стилі *реалізму*, що виявилось у розгляді останньої в конкретному соціокультурному середовищі – байдужому чи ворожому до неї<sup>1</sup>.

Благодатним ґрунтом для цього стали естетичні рефлексії сутності прекрасного: об'єктивістськи-матеріалістична й суб'єктивістськи-психологічна. Матеріалістична традиція знайшла у ХІХ ст. найбільш яскраве втілення в естетиці М. Чернишевського, який обґрунтовував розуміння краси як повноти життя, а отже, неповторності індивідуальності, й наголошував на індивідуальності

<sup>4</sup> Крицюн О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 82.

<sup>5</sup> Там само. – С. 84.

<sup>6</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 125.

<sup>7</sup> Пигарев К. Романтическая поэзия в её соотношении с живописью // Европейский романтизм. – М., 1973.

<sup>8</sup> Кон И.С. Открытие Я. – М., 1975. – С. 240-241.

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 126.

сприйняття естетичного об'єкта. Суб'єктивістське розуміння акцентувало увагу на психічній роботі індивідуального суб'єкта (теорія вчування) й на індивідуальності процесу та результату художнього відображення.

У художній культурі реалізму яскравого індивідуального характеру набуло й саме художнє відображення індивідуальності, домінантними формами якого стали жанрова картина й портрет у живописі та роман – у літературі, який явив собою найбільш ємне відображення історії становлення людської індивідуальності<sup>2</sup>.

Індивідуальність художнього втілення авторами цієї історії виявляється в їхній творчій манері, що ґрунтується на абсолютно відмінних принципах створення індивідуальних характерів своїх героїв.

Наприклад, Л. Толстой, шанобливо ставлячись до людської індивідуальності, порівнює людей із річками: „люди як річки: вода в усіх однакова і всюди одна й та ж сама, але кожна річка буває то вузька, то швидка, то широка, то тиха, то чиста, то каламутна, то холодна, то тепла. Так і люди. Кожна людина в собі носить зачатки всіх властивостей людських, інколи проявляє одні, інколи інші, і буває часто не схожа на себе, залишаючись усе ж тією і самою собою. У деяких людей ці зміни бувають особливо гострими”<sup>3</sup>.

Особливість творчої манери письменника виявляється в тому, що він прослідковує індивідуальність у тривалому періоді її формування, рельєфно змальовуючи перед читачем зовнішні та внутрішні чинники й умови становлення характеру героїв. Індивідуальність художніх образів досягається в романах письменника шляхом надання їм власної біографії. Досягнувши визначеності, вона починає жити й розвиватися за власними законами, змушуючи автора слідувати її життю<sup>1</sup>.

На противагу йому, Ф. Достоевський зображує індивідуальність лише у визначений момент життя, її становлення відбувається немов би „за кадром” й усвідомлюється читачем лише завдяки спогадам або випадковим реплікам героїв. Завдяки цьому вона сприймається ним, як спалах зірки – миттєвий, яскравий, але такий, що усвідомлюється як закономірний вияв і результат усього попереднього життя

<sup>2</sup> Там само. – С. 127.

<sup>3</sup> Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Под общ. Ред. Е.Н. Медынского, Н.А. Константинова, Н.Н. Гусева. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 400 с.

<sup>1</sup> Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 128.

персонажу<sup>2</sup>. Досить обмежені часові терміни подій роману детермінують динаміку розкриття індивідуальності героя, в якій вона оголюється у кожний момент її існування, виявляючи усю свою внутрішню суперечливість<sup>3</sup>.

Таким чином, як зазначає А. Конєва, на межі XIX-XX століть виникло нове естетичне розуміння індивідуальності як багатогранної, суперечливої, нестійкої усередині себе цілості, що існує на між буттям і небуттям<sup>4</sup>.

У XX столітті змінюється розуміння індивідуальності, зміщуючи акценти на її подійність й надаючи їй тим самим креативного характеру<sup>5</sup>. З'являється, за висловом А. Конєвої, глобальне розуміння індивідуальності, оскільки вже не вона залежить від буття, а навпаки, буття ставиться в залежність від діяльності індивідуальності, яка стверджує буття як своє власне існування та як буття культури<sup>6</sup>. Внаслідок цього естетичне та індивідуальне майже повністю ототожнюються. Індивідуальністю стає сам мистецький твір, який живе власним життям, породжує власні сенси<sup>1</sup>. Він залежить від індивідуальності сприйняття його глядачем, слухачем або читачем, оскільки існує лише в акті художнього сприйняття<sup>2</sup>.

Особливість цього періоду А. Конєва вбачає в різкій поляризації тенденцій до абсолютизації гіпертрофованої індивідуальності, яка, розриваючи соціальні зв'язки з іншими людьми, стає одинокою, та до розчинення індивідуальності в безособленій масовій культурі<sup>3</sup>.

Масовість та елітарність задають два основні вектори сучасного мистецтва, які протилежно впливають на формування індивідуальності і проявляються навіть у найбільш масовому мистецтві, яке адекватно виражає розуміння індивідуальності культурою XX ст. – кіно (масове та елітарне).

У філософії М. Хайдеггера переосмислюється естетичне, оскільки сама сутність світу повинна, на думку філософа, розкритися

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 93.

<sup>3</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 129.

<sup>4</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 17.

<sup>5</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 132.

<sup>6</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 17.

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 135.

<sup>2</sup> Конєв В.А. Социальное бытие искусства. – Саратов, 1975.

<sup>3</sup> Там само. – С. 18.

у творі мистецтва. Розуміння естетичного як конкретного індивідуального предмета є характерним також для феноменологічної та екзистенціалістської естетики. Цю тенденцію можна прослідкувати в естетичних теоріях представників різних країн (Дж. Сантаяна, Б.Кроче, Х. Ортега-і-Гассет та ін.). В естетиці модернізму головним стало осмислення і навіть абсолютизація ролі художника, який в акті творчого зусилля знаходить свій індивідуальний об'єкт естетичного сприйняття<sup>4</sup>.

У російській естетиці проблема індивідуальності була поставлена М. Бахтіним, який вперше виділив *естетичну діяльність саме як діяльність індивідуальності*<sup>5</sup>. Спираючись на його ідеї ряд вчених розробляв різні її аспекти. Зокрема, приділяючи особливу увагу творчій індивідуальності художника, І. Резвицький розглядає її як особливу форму його буття у соціумі, де він проявляє себе як відносно автономна й неповторна система, що володіє здібністю до саморегуляції й саморозвитку у межах суспільства.

За Є. Басіним, відносно замкнений, автономно-відособлений характер цих процесів зумовлює таку особливість індивідуальності художника, яка дозволяє з психологічної точки зору й у психологічному аспекті пояснити ключовий для психології художньої творчості факт нетотожності художника як людини і як творця, що у плані аналізу художнього тексту найбільш повно було висвітлено М. Бахтіним. Останній вважав, що “художницьке “Я” є конкретною, соціально-психологічною формою творчого “Я” особистості”<sup>1</sup>. Ця здібність художника зберігати свою цілісність й відносну незалежність в умовах неперервних внутрішніх і зовнішніх змін допомагає зрозуміти, чому у ту ж саму епоху, у тій самій країні, художники, які належать до одного й того ж класу, створюють абсолютно різні й неповторні за своєю індивідуальною природою твори<sup>2</sup>.

Визначення типології індивідуальності на матеріалі художніх творів М. Богданов вважає більш ефективним, ніж спостереження практикуючого психолога чи лікаря-психіатра, опубліковані у спеціальних виданнях, оскільки художні твори дають читачеві й досліднику більше матеріалу для аналізу. Причина цього полягає у

<sup>4</sup> Там само. – С. 4.

<sup>5</sup> Там само. – С. 5.

<sup>1</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 423.

<sup>2</sup> Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1998. – С. 72-73.



тому, що вони створювалися не у якості ілюстрацій до якоїсь хвороби, а як самостійні і незалежні картини життя. Багато з них знайомі читачам з дитинства, отже й думка про типи особистості виникає в них не в один момент: упродовж життя вони можуть неодноразово перечитувати певний художній твір, повертаючись до його героїв й відкриваючи щоразу нові сторони їхнього характеру. Завдяки цьому власні судження читачів виявляються у такій ситуації набагато незалежнішими, і у випадку виникнення певних протиріччів, вони мають можливість використовувати набагато глибшу й об'ємнішу інформацію, ніж фахівець, знайомлячись із матеріалом клінічного спостереження<sup>3</sup>.

Досліджуючи естетичний сенс індивідуальності, А. Конєва доходить висновку, що остання є основою для розуміння художньої культури як цілісного суспільного явища. Художня ж культура виступає квінтесенцією уявлень суспільства про саму індивідуальність, яка становить собою сутнісну властивість кожного з її структурних елементів:

- індивідуальність художника як система модусів його творчості (в ремеслі, майстерності, таланті, генії);

- об'єктивація цієї індивідуальності в художніх та нехудожніх феноменах (поведінці, авторстві, видах та жанрах мистецтва);

- індивідуальність як властивість твору мистецтва, що характеризує його як значущу одиницю культури й проявляється на різних рівнях (матеріально-речовому, семантичному, духовному) та об'єктивується в межах твору, в його імені, а також у здібності до діалогу;

- індивідуальність глядача (слухача, читача) як якість його духовного світу, життєвого досвіду й характеристика діяльності реципієнта в модусах власне сприймання, конкретизації-інтерпретації та уяви, продуктивна сила якої реалізує зв'язок мистецтва з життєвим досвідом людини й об'єктивується в конкретній особистості<sup>1</sup>.

На думку дослідниці, різні типи художньої культури слід розглядати, як етапи прояву й самоусвідомлення індивідуальності. Визначаючи ці етапи, А. Конєва виокремлює в якості головних:

- індивідуальність як визначеність колективу (античність, середньовіччя);

<sup>3</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 16.

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 8-9.

- індивідуальність як приватний інтерес (Відродження);
- індивідуальність як характер (Новий час);
- індивідуальність як особисте життя (реалізм);
- індивідуальність як самодостатнє буття, що виявляється в діалозі різних індивідуальностей (XX століття)<sup>2</sup>.

Зважаючи на викладені вище сутнісні естетичні характеристики індивідуальності, А. Конєва доводить, що остання схоплюється лише в естетичному баченні світу, яке вимагає індивідуального переживання, й робить висновок, що її слід розглядати як *категорію естетики, яка описує найбільш суттєве в естетичному баченні світу*:

- сприйняття й осягнення *індивідуальних проявів світу*;
- неповторність і значущість *образів конкретних явищ*;
- цінність творчої активності *самовираження особистості*<sup>3</sup>.

Виходячи з концепції культури як саморефлексії індивідуальності, А. Конєва доходить висновку, що в сучасній художній культурі відбувається становлення нових культурних засад епохи індивідуальностей як монад, кожна з котрих творить власний індивідуальний світ як буття культури і цим робить свій внесок у побудову культури як буття індивідуальності, фундаментом якої стане діалог вільних Я і Ти<sup>1</sup>.

### 2.2.3. Проблема індивідуальності у соціології та психології

У контексті європейської культури розгляд індивідуальності відбувається з позицій дослідження дихотомії між універсальним та унікальним. Остання, як вважає І. Берлін, виявляється артикульованою не стільки в якості дихотомії між природничо-науковим та гуманітарним підходами, скільки в якості дихотомії між так званим науковим (суворо науковим) та „ніби ненауковим” підходами: „спеціальне й унікальне або повторюване й загальне, універсальне; конкретне й абстрактне; вічний рух чи спокій; внутрішнє чи зовнішнє; якість чи кількість; залежність від культури й позачасові принципи; боріння духу й самозміна як постійний стан

<sup>2</sup> Там само. – С. 8.

<sup>3</sup> Там само. – С. 9.

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 139.

людини чи можливість (й бажаність) спокою, порядку, кінцевої гармонії та задоволення усіх розумних людських бажань – такі деякі аспекти цієї суперечності”<sup>2</sup>.

Із „суворо наукових” позицій розглядають означені аспекти психологія та соціологія.

Психологічні та соціологічні підходи до визначення сутності індивідуальності відрізняються від філософських передусім тим, що остання розглядається з позицій *унікальності внутрішнього світу людини*. Такий вектор розвитку наукового розуміння індивідуальності був заданий, на думку І. Кона, Піфагором, який стверджував, що одна й та сама нематеріальна душа втілюється в різних тілах, закладаючи початок гармонії усіх частин тіла<sup>3</sup>.

Вперше в історії психології зробив індивідуальність людини предметом наукового аналізу З. Фрейд, який через звернення до особистості митця здійснив спробу розкриття його індивідуальності з точки зору психоаналізу. Психолог показав, наскільки нестійким та тендітним з одного боку й сильним – з іншого є усвідомлення внутрішнього Я особистості митця, творчий потенціал якого спонукає його виразити себе в художньому творі<sup>1</sup>.

Із розвитком наукової психології проблема індивідуальності набула розгляду в аспектах:

- індивідуальних відмінностей особистості у зв’язку з її генетичними особливостями (Ф. Гальтон<sup>2</sup>);
- співвідношення індивідуального та соціального в особистості (В. Дільтей<sup>3</sup>; Е. Дюркгейм<sup>4</sup>; Г. Спенсер<sup>5</sup>);
- вікової та педагогічної психології (Л. Виготський<sup>6</sup>, В. Давидов, Д. Ельконін<sup>7</sup>, Р. Немов<sup>8</sup>; А. Петровський<sup>9</sup> та ін.).

<sup>2</sup> Цит. за: *Можейко М.А.* Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 388–389.

<sup>3</sup> *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и её самосознание. – М., 1984. – С. 68–69.

<sup>1</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Дис.: канд. филос. наук. ... 09.00.04. – СПб., 1996. – 242 с. С. 62.

<sup>2</sup> *Гальтон Ф.* Наследственность таланта, её законы и последствия. – СПб., 1875.

<sup>3</sup> *Дильтей В.* типы мировоззрения и обнаружение их в метафизической системах // Новые идеи в философии. – СПб. – 1912. - № 1.

<sup>4</sup> *Durkheim E.* L'Education morale. – Paris, 1925.

<sup>5</sup> *Спенсер Г.* Статьи о воспитании. – М., 1925.

<sup>6</sup> *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Собр. Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.

<sup>7</sup> *Возрастные особенности учащихся и их учёт в организации учебно-воспитательного процесса* / Под ред. В.В. Давыдова, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1975.

<sup>8</sup> *Немов Р.С.* Психология: Учеб.: В 3 кн. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.

<sup>9</sup> *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1989.

Аналіз наукових психологічних праць свідчить, що поняття „індивідуальність” як характеристика людини співвідноситься у цій науці з такими її іншими характеристиками як „індивід”, „особистість”, „суб’єкт”. Між цими поняттями є багато спільного, адже поняття „людина”, завдяки своїй ємності й здатності вміщувати у собі її цілісну і багатогранну сутність, розглядається у психології як родове, що охоплює одночасно такі „видові” аспекти як: індивід (представник виду *Homo sapiens*), особистість (соціалізований індивід), індивідуальність (особистість у її своєрідності).

Зокрема, поняття „індивід” виражає факт неподільності, цілісності конкретного суб’єкта та наявності властивих йому особливостей, що виникають на ранніх ступенях розвитку життя<sup>10</sup>. Індивід трактується у психології як представник людського роду, якому притаманні своєрідні психофізіологічні особливості, стійкість психічних процесів і властивостей, власна міра активності й гнучкості у реалізації цих властивостей у повсякденному житті<sup>11</sup>.

Як індивід людина становить собою цілісність – продукт біологічної еволюції, в ході якої відбувається процес не лише диференціації органів і функцій, але й інтеграція їх у взаємопов’язані системи. Людина як індивід становить собою природний організм, постає у своїх природних, біологічних особливостях. Це тілесне буття людини, що є передумовою становлення психічного. За О. Леонтьєвим, індивід – це передусім генотипічне утворення. Це – окремий представник людського роду. У понятті індивіда міститься указання на подібність людини до усіх представників людського роду, на їхню спільність. Як індивід людина є продуктом філогенетичного та онтогенетичного розвитку<sup>1</sup>.

„Особистість” – це соціалізований індивід. І. Кон відзначає, що, будучи соціальною, особистість у той же час – індивідуальна, неповторна, оскільки дана структура, поєднання ролей і саме таке їх усвідомлення є характерним лише для цієї людини, й ні для кого іншого<sup>2</sup>. Одні й ті ж самі об’єктивні умови в поєднанні з різними індивідуальними особливостями дають різний тип особистості<sup>3</sup>.

<sup>10</sup> Леонтьев А.Н. Индивидуальность и личность // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М., 1982. – С. 16.

<sup>11</sup> Абушенко В.Л. Индивид, индивидуальность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.404.

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1983.

<sup>2</sup> Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. – М., 1984.

<sup>3</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 110.

Поняття „індивідуальність” по-різному специфікується у *психології* та *соціології*.

У *психології* воно значною мірою співпадає з абстракцією „індивід”, задаючи їй дисциплінарну своєрідність. Подібне тлумачення поняття „індивідуальність” характерне й для *соціології*, де остання сприймається як неповторне поєднання природних (психофізіологічних) та соціальних властивостей індивіда<sup>4</sup>.

У класичній соціології поняття „індивідуальність” вживається для опису сутності індивідуалізації як процесу та результату поєднання індивідуальних вимог, ціннісних імперативів, нормативних предписань, соціальних очікувань певних дій, необхідних для ефективного виконання людиною соціальних ролей, зі специфікою стильових особливостей діяльності, спілкування, поведінки та мислення конкретних індивідів. Отже, у цьому контексті поняття „індивідуальність” слугує для персоніфікації здійснення індивідами своїх соціальних функцій у процесі їх індивідуалізації. Останнє уможлиблюється саме завдяки їхній здатності виконувати однотипні дії з урахуванням властивостей самого індивіда (передусім здібності продукувати творчі версії у стандартизовані схеми діяльності)<sup>1</sup>.

У гуманістично орієнтованій соціології „індивідуальність” слугує одним із понять, що сприяє подоланню редукції особистості до деіндивідуалізованих соціальних якостей людини. Цим зумовлене застосування його як активного (індивідуалізованого) агента комунікативних практик та суб'єкта різноманітних культурних просторів й контекстів<sup>2</sup>.

Крім того, поняття „індивідуальність” використовується в соціології для опису динаміки інноваційних процесів та аналізу ситуацій вибору й прийняття рішень.

Розкриття індивідуальності, створення оптимальних умов для її становлення трактується сьогодні у соціальному знанні як умова нормального функціонування й розвитку сучасних соціокультурних систем<sup>3</sup>.

<sup>4</sup> Абушенко В.Л. Индивид, индивидуальность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.404.

<sup>1</sup> Абушенко В.Л. Индивид, индивидуальность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 404.

<sup>2</sup> Там само. – С. 404.

<sup>3</sup> Там само. – С. 404.

Із позицій постмодерністської традиції розгляд цієї проблеми відбувається під кутом зору співвідношення суспільства та індивідуальності.

Зокрема, розглядаючи індивідуальність у соціальному контексті, тобто, серед інших індивідуальностей, *Ж. Бодрийяр* виступає проти використання поняття „маса”, оскільки воно, за його оцінкою, не фіксує справжнього суб’єкта соціальних дій, який завжди є індивідуальним<sup>4</sup>. Його позиції поділяє *Р. Рільке*, який зазначає, що сукупні характеристики людей давно втратили своє множинне число у незліченному розсіпу одиниць<sup>5</sup>. Більш того, домінуючою й практично вичерпною формою соціальних стосунків стають, на переконання *М. Постера*, „не функціональні, а індивідуалізовані суб’єкт-суб’єктні стосунки”.

Водночас, і в суб’єкт-суб’єктному контексті *постмодернізм* однозначно постулює парадигму домінування „Я” над „Ми” (*Ж.-Ф. Ліотар*)<sup>6</sup>. Саме ж це „Я” є принципово одиничним і не підлягає дефініції через вказівку на найближчий рід й видові відмінності, оскільки, згідно із *Ж. Делезом*, „кожна особистість – це єдиний член свого класу”<sup>1</sup>.

Узагальнюючи сутність соціологічного підходу до розуміння індивідуальності, можна стверджувати, що *індивідуальність людини* розглядається у соціології як *якість*, яка формується на основі успадкованих задатків у процесі її соціалізації, навчання та виховання, але при цьому така, що передбачає власну трансформацію у ході саморозвитку, самовизначення та самоподолання (тобто у процесі самореалізації) особистості.

З *психологічної* точки зору індивідуальність – це своєрідність психіки й особистості індивіда, їх неповторність<sup>2</sup>.

Вона передбачає не лише й не стільки включеність індивіда до системи суспільних стосунків, інтеграцію їх як особистісно значущих, скільки *виокремленість* його з цих відносин<sup>3</sup>.

Поняття „індивідуальність” вказує на те, що людина з усієї багатоманітності соціальних ролей і функцій, сукупності зв’язків та відносин з іншими виділяє своє, власне ставлення, робить їх абсолютно цінним змістом свого істинного „Я”.

<sup>4</sup> *Бодрийяр Ж.* Система вешей. – М., 1995.

<sup>5</sup> *Кон И.С.* Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. С. 255.

<sup>6</sup> *Lyotard J.-F.* Le Differènd. – Paris, 1983.

<sup>1</sup> *Делез Ж.* Логика смысла. – М., 1995.

<sup>2</sup> *Психология: Словарь.* – М., 1990. – С. 136.

<sup>3</sup> *Коджастирова Г.М.* Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 111.

Традиційно „індивідуальність” розглядається вченими-психологами як особливе в індивіді, сукупність притаманних йому особливостей, яка робить людину та її особистість одиничним втіленням типового й всезагального<sup>4</sup>. Причому, як зазначає К. Платонов, лише ряд індивідуальних особливостей, зокрема властивостей особистості, роблять людину та її особистість одиничним. У той же час, на думку науковців, індивідуальність не можна ані ототожнювати з особистістю ані відривати від неї. Остання завжди є неповторною, а отже індивідуальною. Водночас, індивідуальність людини виявляється, на думку К. Платонова, не лише в її особистості, а й в її організмі<sup>5</sup>.

Найвизначніші дослідники, починаючи від Я.Е. Пуркінє до американського психолога Г. Олпорта вважали індивідуальність загадковою, але разом з тим, видатною **властивістю людини**<sup>6</sup>.

У психології існує велика кількість визначень індивідуальності як самостійно існуючої емпіричної реальності – *цілісної індивідуальності* (Т. Базилевич С. Рубінштейн, В. Русалов; В. Штерн)<sup>1</sup>; *комплексної індивідуальності* (Б. Ананьєв)<sup>2</sup>; *інтегральної індивідуальності* (В. Мерлін)<sup>3</sup>; *суб'єктно-діяльній індивідуальності* (А. Брушлінський)<sup>4</sup>; *структурно-функціональної індивідуальності* (Е. Голубева)<sup>5</sup>; *поліморфної та всезагальної індивідуальності* (В. Білоус)<sup>6</sup>.

У зв'язку із множинністю трактувань індивідуальності закономірними видаються питання Є. Ільїна: „Що ж насправді являє собою індивідуальність? Чи кожна людина (особистість) дійсно виявляється індивідуальністю? Й чого більше в індивідуальності – індивідного чи особистісного?”<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. школа, 1981. – 175 с. С. 50.

<sup>5</sup> Там само. – С. 45-46.

<sup>6</sup> Олпорт Г. Становление личности: Избр. труды. – М.: Смысл, 2002. – С. 217.

<sup>1</sup> Базилевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. – М.: Ин-т психологии РАН, 1998.; Русалов В.М. Некоторые основания специальной теории индивидуальности человека // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. – Пермь, 1988. – С. 3-10.; Штерн В. Одарённость детей и подростков и методы её исследования. – М., 1926.

<sup>2</sup> Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психодиагностика // Вопросы психологии. – 1968. – № 6. – С. 21-33.

<sup>3</sup> Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.

<sup>4</sup> Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994.

<sup>5</sup> Голубева Э.А. Типологический и измерительный подходы к изучению индивидуальности: от Освальда и Павлова к современным исследованиям // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 64-74.

<sup>6</sup> Белоус В.В. Опыт построения полиморфной индивидуальности // Психологический журнал. – 2002. – № 5.

<sup>7</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701с. С.216.

У розв'язанні означених питань серед вчених-психологів існує чимало суперечностей, головною проблемою яких є:

- співвідношення особистості та індивідуальності;
- сутності індивідуальності як індивідуальної *особливості* психічних процесів, рис та станів чи як нової, *цілісної характеристики*, що описує інтегральні способи реалізації людини упродовж життя<sup>8</sup>.

Відповідаючи на ці питання, одні вчені вважають *індивідуальність ознакою особистості* (Л. Собчик, В. Тугаринов)<sup>9</sup>, інші – *психофізіологічним новоутворенням, ознакою цілісної людини в якості індивіда-особистості-індивідуальності*, розвиток якої відбувається за відповідним вектором („індивід-особистість-індивідуальність”) (Б. Ананьєв)<sup>10</sup>, треті – індивідуальною своєрідністю *характеру зв'язків* між усіма властивостями людини (В. Мерлін)<sup>11</sup>.

У вітчизняній психології індивідуальність розглядається вченими, як *поєднання психологічних особливостей людини*, що утворюють її своєрідність та зумовлюють відмінність від інших людей (С. Максименко, В. Рибалка, В. Соловієнко)<sup>1</sup>; *втілення загальнолюдського у неповторній індивідуалізованій суб'єктивності*; інструмент проникнення людства у природу речей (В. Роменець)<sup>2</sup>; *особистість, здатна бути суб'єктом власної долі*, процес становлення якої є відстоюванням людиною свого права на суб'єктивність (О. Сергєєнкова)<sup>3</sup>.

В. Рибалка вважає, що *індивідуальність* не просто виокремлює людину з множини подібних до неї, а визначає її самобутність як *творчої особистості* й формує таку важливу її характеристику, як власний стиль її творчої діяльності та взаємозв'язків з оточуючою дійсністю<sup>4</sup>.

<sup>8</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл, Академия, 2004. – 527 с. С.51.

<sup>9</sup> Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с.; Тугаринов В.П. Личность и общество. – М.: Мысль, 1965.

<sup>10</sup> Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.

<sup>11</sup> Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика. – 1986.

<sup>1</sup> Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова, - 2-ге вид. – К.: Либідь, 2000. – С. 100-102.; Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія. – К.: МАУП, 2000. – 256 с. С. 45.

<sup>2</sup> Роменець В.А. Творчість, індивідуальність, комунікація // Роменець В.А. Психологія творчості. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с. С.127.

<sup>3</sup> Сергєєнкова О.П. Професійна індивідуальність майбутніх учителів: теоретико-методологічні аспекти: Монографія. – К.: Наук. світ, 2004. – 344 с. С. 72; 200.

<sup>4</sup> Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова, - 2-ге вид. – К.: Либідь, 2000. – С. 100-102.



На думку вченого-психолога, *проявами індивідуальності* є здібності, домінуючі потреби, інтереси, схильності, риси характеру, почуття власної гідності, світобачення, система знань, умінь і навичок особистості, рівень розвитку її інтелектуальних та творчих процесів, індивідуальний стиль діяльності й поведінки, тип темпераменту, характеристики емоційної та вольової сфер тощо<sup>5</sup>.

*В. Роменець* вбачає найважливіші прояви неповторної індивідуальності людини в її коханні, світогляді й творчості, які відкривають притаманну їй індивідуальну красу<sup>6</sup>.

Утворюється індивідуальність, на думку *С. Максименка*, *В. Соловієнко* та *Т. Василюшиної*, на основі успадкованих індивідуальних задатків людини внаслідок своєрідного і неповторного поєднання таких її психологічних особливостей як характер, темперамент, спрямованість, здібності, особливості перебігу психічних процесів тощо<sup>7</sup>.

Розробка проблеми індивідуальності в сучасній психології відбувається за самостійними напрямками, визначеними науковими психологічними теоріями, серед яких провідними, на нашу думку, є: *теорія рис А. Петровського*<sup>1</sup>, *теорія системного аналізу індивідуальності Б. Ананьєва*<sup>2</sup>, *теорія „інтегральної індивідуальності” В. Мерліна*<sup>3</sup> й *теорія диференційно-психологічного аналізу індивідуальності О. Лібіна*<sup>4</sup>.

Згідно із першим підходом, індивідуальність сприймається як **окрема властивість**, аспект біологічного, психологічного чи соціального модусу людини і слугує для вираження „не цілісності, не всебічної повноти, а **своєрідності, неповторності** певного **явища**, його несхожості на інші явища даного порядку”<sup>5</sup>.

Риси і загальна будова індивідуальності, за А. Петровським, найбільш повно виражаються у темпераменті людини, її характері, здібностях і т.д.

<sup>5</sup> Там само. – С. 100.

<sup>6</sup> *Роменець В.А.* Творчість, індивідуальність, комунікація // *Роменець В.А.* Психологія творчості. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с. С. 124.

<sup>7</sup> *Максименко С.Д., Соловієнко В.О.* Загальна психологія. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.

<sup>1</sup> *Петровський А.В.* Пути и возможности построения общепсихологической теории личности // *Вопросы психологии.* – 1987. – № 4. – С. 30-44.

<sup>2</sup> *Ананьев Б.Г.* Комплексное изучение человека и психодиагностика // *Вопросы психологии.* – 1968. – № 6. – С. 21-33.

<sup>3</sup> *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности / Избр. психол. труды. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 446 с.

<sup>4</sup> *Либин А.В.* Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 60-64.

<sup>5</sup> *Панпурин В.А.* Внутренний мир личности и искусство. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990.

До структури індивідуальності він включає її індивідуально-психологічні риси, які об'єднуються навколо стрижневих рис (факторів). Як метафорично говорить вчений, обширна “колекція” індивідуально-психологічних рис розміщується у кількох “вітринах”, які позначаються ярликами (емоційність-врівноваженість, інтроверсія-екстраверсія і т.ін.)<sup>6</sup>.

Таким чином, *теорія рис* дозволяє психологам виявити й описати численні риси індивідуальності – конформність, агресивність, рівень домагань, тривожність і т.д., що у сукупності характеризує своєрідність індивіда.

Подібний погляд на сутність індивідуальності людини висловлює й *Л. Собчик*, яка вважає її ***інтегративною якістю особистості***, що зумовлюється психічними особливостями людини, її здібностями й задатками. Проявляється індивідуальність, на думку вченої, у власному стилі особистості, що охоплює її найважливіші підструктури: мотиваційну сферу, емоційні особливості, когнітивний стиль і комунікативні властивості<sup>1</sup>.

Водночас, трактовка індивідуальності з позиції теорії рис зазнає критики з боку інших психологів, оскільки остання фактично, ототожнюється з певною сукупністю індивідуальних особливостей людини (природжених і набутих, природних і соціальних). У цьому контексті сама категорія „індивідуальність”, на думку А. Рощина, стає надлишковою й легко може бути замінена поняттям „індивідуальні особливості”. Тому більш продуктивною він вважає *теорію системного аналізу* індивідуальності, в розробку якої значний внесок зробив Б. Ананьєв.

Цей вчений вважав індивідуальність інтеграцією усіх властивостей людини як індивіда (сукупності природних властивостей), особистості (сукупності суспільних та інших відносин) й суб'єкта діяльності (сукупності видів діяльності й міри їх продуктивності): „Одинична людина як індивідуальність може бути зрозумілою лише як ***єдність та взаємозв'язок її властивостей як особистості й суб'єкта діяльності, в структурі яких функціонують природні властивості людини як індивіда. Інакше кажучи, індивідуальність людини можливо зрозуміти лише за умови повного набору характеристик людини***”<sup>2</sup>.

<sup>6</sup> *Общая психология: Учеб.* / А.В.Петровский, А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко и др.; Под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

<sup>1</sup> *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с. С. 21.

<sup>2</sup> *Ананьев Б.Г.* Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 178.

Нам імпонує науковий підхід Б. Ананьєва, до розгляду індивідуальності як інтегральної якості, що виникла в результаті формування системи „індивід-особистість-суб'єкт”. Елементи цієї системи відображають певні сторони людини, а індивідуальність як **якість**, що визначається структурою цілісної системи, характеризує людину як цілісну істоту.

Зважаючи на достатньо стійке утвердження в науці підходу до протиставлення особистості та індивідуальності й розгляду останньої виключно як ознаки, якості цілісної особистості, що є центром психологічних досліджень, виключно цінною вважаємо ідею Б. Ананьєва, що *не усілякий індивід є індивідуальністю: для цього йому треба стати особистістю*. Подібної думки дотримується й В. Ганзен, зазначаючи, що *„поняття індивідуальності охоплює собою поняття особистості: лише соціалізований індивід й суб'єкт може стати індивідуальністю”*<sup>3</sup>. Виявлений взаємозв'язок між цими аспектами людини Г. Коджаспірова унаочнює такою схемою:

*Індивід → індивідуальність біологічна → особистість →  
індивідуальність особистісна*<sup>1</sup>.

Тому й структура індивідуальності, обґрунтована Б. Ананьєвим, містить відповідні складові: індивідну, особистісну та суб'єктну, які можна назвати “структурою існування”, “структурою вибору” й “структурою розвитку”<sup>2</sup>.

Базовим психофізіологічним фундаментом індивідуальності людини виступає, на переконання вченого, індивідний компонент, а особистісний і суб'єктний компоненти є сутнісними, тобто соціокультурною надбудовою у структурі індивідуальності.

Таким чином, індивідуальність, за Б. Ананьєвим, становить собою: 1) цілісність, внутрішню замкненість властивостей людини, їх взаємозв'язок; 2) автономний суб'єкт внутрішньо опосередкованої діяльності; 3) особистість, з притаманною їй внутрішньою свободою й широким спектром творчих можливостей. Вона не зводиться до окремих властивостей персони чи їх сукупності, а стосується людини в цілому. Відповідно й поняття індивідуальності фіксує не просто факт одиничності людини, а цілісну єдність багатоманітних ознак конкретного суб'єкта. Як щолюдина як індивід визначається, за

<sup>3</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 156.

<sup>1</sup> Коджаспірова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 110.

<sup>2</sup> Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психодиагностика // Вопросы психологии. – 1968. - № 6. – С. 21-33.

Б. Ананьєвим, передусім нейродинамічними, конституційними, віковими й статевими характеристиками, то як індивідуальність вона описується індивідуальною історією, індивідуальним досвідом, усією сумою індивідуальних особливостей соми й психіки, усією своєрідністю й значущістю продуктів її діяльності<sup>3</sup>.

Сутність індивідуальності Б. Ананьєв пов'язує, у першу чергу, із *суб'єктними властивостями особистості, які виявляються в її творчій активності*<sup>4</sup>. Таким чином, індивідуальність, за Б. Ананьєвим, є автономним суб'єктом внутрішньо опосередкованої діяльності, особистістю, з притаманною їй внутрішньою свободою й широким спектром творчих можливостей. Людина як індивідуальність виокремлюється з суспільства, задовольняючи свою потребу не лише в єднанні з людьми, але й в диференціації<sup>5</sup>.

Зважаючи на це, А. Конєва зазначає, що психологія з усією очевидністю показала, що індивідуальність як характеристика своєї цілісності особистості знаходить свій прояв там, де людина діє, де вона активна. Крім того, важливим внеском психології у розвиток теорії індивідуальності є, на її думку, те, що вона артикулювала важливість мистецтва у виявленні та становленні індивідуальності<sup>1</sup> і довела його спроможність не лише стимулювати прояви останньої, а й виступати, за визначенням В. Рибалки, „справжнім психологічним амортизатором” у процесі розвитку особистості, усуваючи патологічні наслідки її фізіолого-типологічної та психолого-типологічної неконгруентності<sup>2</sup>.

Попри всі достоїнства теорії системного аналізу індивідуальності, вона також піддається сумніву цілим рядом вчених. Зокрема, Р. Уільямс та Г. Уолтер виступаючи проти ідеї цілісної індивідуальності, наполягають на тому, що наука має визнати крім неї й індивідуальність окремих рівнів людини (біохімічного, біоелектричного, фізіологічного, психологічного, соціального тощо)<sup>3</sup>. Виступаючи як автономна система, кожен із цих рівнів дозволяє адекватно ідентифікувати особистість людини (відбитки пальців,

<sup>3</sup> Там само. – С. 21-33.

<sup>4</sup> Там само. – С. 21-33.

<sup>5</sup> Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 160.

<sup>1</sup> Конєва А.В. Проблема индивидуальности в европейской философии // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: Материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч. II. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.

<sup>2</sup> Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату). – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с. С. 141-142.

<sup>3</sup> Уильямс Р. Биохимическая индивидуальность. – М., 1960.; Уолтер Г. Живой мозг. – М.: Мир, 1966.

електроенцефалограма, біохімія людини тощо). Разом із тим, встановити кореляції між даними рівнями надзвичайно складно.

Таку спробу здійснив *В. Мерлін* у своїй *теорії інтегральної індивідуальності*, яка виходить з розуміння останньої не як сукупності особливих властивостей, відмінної чи протилежної до іншої сукупності, що позначається як характеристика типовості людини, а як особливого, такого, що виражає індивідуальну своєрідність *характеру зв'язків* між усіма її властивостями<sup>4</sup>.

У контексті теорії інтегральної індивідуальності *В. Мерліна* остання зазнає дихотомії, в якій вирізняються *індивідуальність особистості* як індивідуальність її соціальних характеристик (соціотипів) та *інтегральна індивідуальність* як характеристика людини у біологічному та соціальному аспектах (форма існування соціотипів)<sup>5</sup>.

Не погоджуючись із підходом *В. Мерліна* до інтегрального розуміння індивідуальності, *Є. Ільїн* наголошує на тому, що „інтегральну індивідуальність людини взагалі й особистості зокрема неможливо уявити як моноліт, метасистему”, адже „попадаючи у конкретну ситуацію свого буття, людина як особистість має виступати як інтегральна (цілісна) функціональна система, – водночас, у різних ситуаціях ця інтегральність поведінки особистості за своїм складом (структурою) та якістю буде різною”<sup>1</sup>. Тому індивідуальність, за *Є. Ільїним*, як „унікальність, неповторність людини виявляється передусім і головним чином у неповторності її життєвого шляху, який формує багатоманітні особистісні особливості, як позитивні, так і негативні”<sup>2</sup>. У зв'язку із цим людина як особистість постає багатоликою істотою, з багатьма схильностями й прагненнями, що часом знаходяться у повній незгоді одне з одним, і яка із сторін особистості проявиться, багато в чому залежить від ситуації та оточення людини<sup>3</sup>.

Зважаючи на викладене вище, *Є. Ільїн* зазначає, що *інтегральне дослідження індивідуальності як методологічний підхід* є правомірним, але говорити про реальне виявлення *інтегральної індивідуальності даної людини* на сучасному етапі розвитку психологічної науки не уявляється можливим<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Мерлін В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика 1986. – С. 7.

<sup>5</sup> Там само. – С. 34.

<sup>1</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701с. С.217-218.

<sup>2</sup> Там само. – С.217.

<sup>3</sup> Там само. – С.217.

<sup>4</sup> Там само. – С.214.

Із власних позицій розв'язує суперечку психологів щодо сутності індивідуальності *О. Лібін*, який вважає її **інтегральною біопсихосоціальною характеристикою людини**<sup>5</sup>, унікальним цілісним феноменом, що виступає інтегралом усіх рівнів внутрішньої та зовнішньої взаємодії, вміщує в собі процеси диференціації й координації і функціонує завдяки дії механізмів адаптивності, компенсаторності, оптимальності, співзалежності (рос. – „сопряженности”), результативності тощо<sup>6</sup>. Індивідуальність, у розумінні *О. Лібін*, є носієм інтегральних функцій людини як системи, що саморозвивається й самоєволюціонує.

Здійснюючи диференційно-психологічний аналіз індивідуальності, *О. Лібін* застосовує формальний підхід, що становить собою сукупність методів аналізу структури стійких універсальних властивостей людини і дозволяє відмежувати її індивідуально-типологічні особливості від інших характеристик індивідуальності<sup>1</sup>. Формальний аналіз індивідуальності ґрунтується на використанні чотирьох базових принципів:

- *принципу ієрархічності*, що полягає у розмежуванні й наступному співвіднесенні між собою рівнів аналізу відповідності носія та його властивості, диференційованості структур у процесі розвитку;
- *принципу інваріантності*, дія якого виявляється у визначенні міри стабільності–мінливості структур, що вивчаються, а також типу джерел детермінації конкретних індивідуальних властивостей;
- *принципу координації взаємодії*, що покладається в основу найбільш суттєвих для розуміння природи людини інтегративних ефектів оптимальності й компенсаторності поведінки;
- *принципу індивідуальної єдності*, згідно із яким жодна з індивідуальних властивостей не інтерпретується без урахування цілісної природи феномену індивідуальності, пов'язаної з інтегративними ефектами адаптації й результативності<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> *Либин А.В.* Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С.51.

<sup>6</sup> *Там само.* – С.51-52.

<sup>1</sup> *Там само.* – С. 60-61.

<sup>2</sup> *Либин А.В.* Стилевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук /А.В. Либин. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993. – С. 17.

Аналіз цілісної людської індивідуальності передбачає, за О. Лібіним, врахування усіх її аспектів – від інтраіндивідуальної мінливості до групового статусу<sup>3</sup>. Необхідність цього вчений вбачає в тому, що позначити межу при переході від концепції особистості як носія психосоціальних властивостей людини до розуміння індивідуальності як інтегральної за самою своєю природою, дуже складно<sup>4</sup>. Можливо лише, слідуючи Л. Виготському, вказати на ледь-ледь відчутну межу між процесами інтеріоризації та екстериоризації, в яких відбивається специфіка „власне особистісного” та „особистісно-суспільного” прояву<sup>5</sup>.

Як складне біопсихосоціальне утворення індивідуальність поєднує в собі різні рівні: біологічний, психологічний, соціальний (за Е. Голубевою та В. Ганzenом, – генетичний, морфологічний, фізіологічний, психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний, соціальний)<sup>1</sup> та різноманітні властивості людини, зокрема, властивості *інваріантності* та *варіативності*. При цьому О. Лібін наполягає на незвідності одне до одного різних *рівнів організації індивідуальності* та її *властивостей*<sup>2</sup>.

Крім того, як наголошував С. Рубінштейн, самі ці властивості можуть бути різними, що вимагає розрізнення понять „індивідуальні властивості *особистості*” та „особистісні властивості *індивіда*”. Перше з них характеризує індивідуально-психологічні якості особистості, які відрізняють її від інших особистостей і залежать від властивостей нервової системи людини, її типологічних особливостей, а інше описує базисні, константні властивості індивіда, що характеризують його як особистість.

Головним засобом формування індивідуальності цілий ряд психологів вважає *життєвий шлях особистості*, адже „індивідуальність людини завжди тією чи іншою мірою відображає її біографію, той життєвий шлях, який вона пройшла” (Е. Голубева)<sup>3</sup>. Конкретний історичний розвиток кожної людини здійснюється, на

<sup>3</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С.53.

<sup>4</sup> Там само. – С.50.

<sup>5</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-пресс, 1995.

<sup>1</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 56.; Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с. С. 82.

<sup>2</sup> Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с. С. 239.

<sup>3</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 30.

переконання С. Рубінштейна, у міру того, як вона проходить свій індивідуальний життєвий шлях, і, фактично, виявляється формуванням та розвитком її індивідуальності<sup>4</sup>, оскільки в ході онтогенетичного розвитку та життєвого шляху людини відбувається, за Б. Ананьєвим, прогресуюча індивідуалізація організму та особистості людини, яка охоплює усі рівні цього розвитку (як молярні, так і молекулярні)<sup>5</sup>.

У сучасній психологічній науці сформувалися різні *підходи* до вивчення індивідуальності.

Перший з них – *ідіоматичний* (від гр. *idiōma* – своєрідний вияв)<sup>6</sup>. Згідно із ним, аналізується окремо взята *особистість в усій багатоманітності її проявів*. За такого *описового підходу* уможлиблюється не лише створення вичерпної характеристики об'єкта дослідження, але й майже безпомилкове формулювання прогнозу стосовно подальшого його розвитку.

Однак цей шлях, на думку М. Богданова, має щонайменше два суттєвих недоліки<sup>1</sup>. По-перше, це – досить значний час, який доведеться витратити на ретельне вивчення об'єкта. По-друге, виявлені в ході такого вивчення закономірності будуть справедливими лише стосовно досліджуваного об'єкта і не поширюватимуться на інші, подібні до нього досліджувані об'єкти. Тому вчений вважає більш перспективним *номотетичний* (від гр. *nomos* – закон)<sup>2</sup> підхід щодо вивчення індивідуальності<sup>3</sup>.

Останній на рівні самооцінки претендує не стільки на спекулятивне конструювання загальних законів відповідної предметної галузі, скільки на виявлення передбачувано наявної імманентної логіки розвитку цієї предметності. Номотетичний підхід спирається на сформульовану І. Кантом умову *необхідності* як модальності буття (у даному разі – необхідності появи закону та його універсальність).

У межах номотетичного підходу *індивідуальність вивчається* не сама по собі, а *в межах певної типології*, з якою вона може бути співвіднесена.

<sup>4</sup> Рубинштейн С.Л. Способности // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.

<sup>5</sup> Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 177.

<sup>6</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 11-12.

<sup>1</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 11-12.

<sup>2</sup> Там само. – С. 12-13.

<sup>3</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 16.



Тому, за класифікацією Е. Голубевої, номотетичний підхід артикулюється як *типологічний* (передбачає якісні оцінки визначених психологічних типів) та *димензональний* (*вимірювальний*) підходи до вивчення індивідуальності<sup>4</sup>.

Традиційно вважається, що виокремлення й характеристика конституціональних типів (від гр. *typos* – відбиток, форма, зразок) уможлиблюється або за загальними, або за частковими принципами, конституціональними системами.

У біології людини на їх основі утворився *інтегральний підхід*, прибічниками якого є В. Бунак, Г. Віоля, О. Кабанов, Е. Кречмер, Л. Мак-Аліф, К. Сіго, М. Черноручький, А. Шайю, В. Шевкуненко та ін. Створені ними конституціональні системи є унікальними моделями, що дозволяють зрозуміти основні закономірності взаємодії біологічних та середовищних факторів у формуванні людини та її психіки<sup>1</sup>.

Разом з тим, існує й інший підхід, що полягає у можливості *типізації* з наступним аналізом об'єктів за якимись суттєвими деталями їх організації (наприклад, форми щелеп, картини гребневої шкіри рук тощо). Цей напрям, вважає М. Богданов, можна розглядати як сферу часткових конституцій людського організму. Такий підхід достатньо широко використовується сьогодні у клінічній медицині та клінічній генетиці з метою діагностики спадкових захворювань<sup>2</sup>.

Різновидами номотетичного підходу є *димензональний підхід* у фізіології, який передбачає розгляд основних типологічних властивостей людей як природних факторів становлення їхніх індивідуально-типологічних відмінностей<sup>3</sup>, та *популяційно-генетичний* підхід, сутність якого полягає у вивченні генетично детермінованих показників інтегральної діяльності мозку у визначених популяціях з метою виявлення рівнів лабільності й сили нервової системи у діаді „батьки – нащадки”<sup>4</sup>.

Недоліком усіх різновидів номотетичного підходу вчені вважають те, що при типологічному аналізі деяка частина власне індивідуального в об'єкті, унікального для кожної натури, відсікається, що не дає абсолютно точного уявлення про

---

<sup>4</sup> Там само. – С. 51.

<sup>1</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 13.

<sup>2</sup> Там само. – С. 14.

<sup>3</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 16.

<sup>4</sup> Булаева К.Б. Генетические основы психофизиологии человека. – М.: Наука, 1991.

індивідуальність. Разом із тим, це компенсується, на думку М. Богданова, тим, що по мірі накопичення знань, можна виділяти найбільш суттєві особливості об'єкта аналізу й робити досить обґрунтовані прогнози, не вивчаючи його, а лише атрибутуючи у межах тієї чи іншої групи. І чим більшою кількістю інформації буде володіти дослідник, тим більш уважним буде його ставлення до індивідуальних особливостей об'єкта, що вивчається, й тим менше їх „залишиться за бортом вироблених характеристик”<sup>5</sup>.

Зважаючи на це, ми погоджуємося із М. Богдановим у тому, що „осягнення індивідуальності можливе лише через типологію” і, вважаємо дослідницьку процедуру, запропоновану номотетичним підходом, зручною та ефективною у дослідженні розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва<sup>1</sup>.

Водночас, на нашу думку, має рацію й Е. Голубева, яка, визнаючи наукову цінність номотетичного підходу, вважає, що вимірювальні методи, запропоновані ним є недостатніми<sup>2</sup>, а отже вимагають доповнення такими способами дослідження, які передбачають „індивідуально-персональний розгляд світу”<sup>3</sup>. Це уможлиблюється в межах ідіографічного підходу, який знаменує собою перехід від класичної культури до некласичної, й особливо постнекласичної культури.

**Ідіографічний підхід** (від гр. *idios* – „особливий” та *grapho* – „пишу”) реалізує парадигмальну установку культурної традиції на бачення реальності в якості принципово не уніфікованої й, відповідно, такої, що не підлягає пізнанню засобом пошуку спільних закономірностей та осмислення засобом спільних понять<sup>4</sup>.

Сутність ідіографічного підходу найбільш точно сформульовано М. Фуко: „Йдеться не стільки про те, щоби виявити в індивіда почуття і думки, що дозволяють асимілювати його з іншими й сказати: ось це – грек, чи це – англієць; скільки про те, щоби вловити усі тонкі, одиничні, субіндивідуальні відзнаки, які можуть у ньому перетнутися й утворити тенета, неприступні для розплутування”<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 12.

<sup>1</sup> Богданов Н. Метафора типологии // Школьный психолог. – 1998. – № 47. – С. 6.

<sup>2</sup> Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с. С. 36.

<sup>3</sup> Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы / Отв. Ред. А.А. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1998.

<sup>4</sup> Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 391.

<sup>5</sup> Там само. – С. 391.

Ідіографічний підхід до соціальної реальності, за оцінкою І. Пригожина, є досить конструктивним, оскільки „покладає кінець претензіям на абсолютний контроль над будь-якою сферою реальності, кінець будь-яким можливим мріям про абсолютно контрольоване суспільство”<sup>6</sup>. Реальність, на думку дослідника, взагалі не є контрольованою у сенсі, що був проголошений попередньою наукою<sup>7</sup>.

Якщо номотетичний підхід ще може задовольнити природничо-наукове пізнання, яке, за ствердженням В. Віндельбанда, має на меті виявлення й формулювання загальних законів як таких, що виражають стійкі й повторювані зв'язки між явищами („фіксацію незмінної форми, реальних подій”), то для гуманітарного пізнання, яке вбачає свою мету в дослідженні окремих фактів, виявленні „їх одноразового, у самому собі визначеного змісту”, він є недостатньо ефективним<sup>1</sup>. У зв'язку із цим Г. Ріккерт пропонує застосовувати два методи утворення понять – „генералізуючий”, який є подібним до номотетичного, та „індивідуалізуючий”, який можна вважати різновидом ідіографічного<sup>2</sup>.

Водночас, на думку М. Можейка, між останніми існують відмінності, які виявляються в тому, що ідіографічний метод, за В. Вільденбантом, фокусує увагу на „одиничному й одноразовому”, а при застосуванні індивідуалізуючого методу утворення понять, за Г. Ріккертом, задається таке бачення реальності, коли „окрім індивідуальної емпіричної дійсності немає жодної іншої дійсності”<sup>3</sup>.

У науці існує цілий ряд концепцій, що фокусують презумпцію одиничності в гуманітарних галузях. Наприклад, Р. Ковер відзначає експлікування правовою практикою в якості необхідного поєднання двох підходів до суб'єкта: як до носія універсальних якостей, що створюють основу для розгляду його як свідомого (рос. – *вменяемого*) стосовно загального закону і як до унікального неповторного індивіда, що надає підстави для пошуку особистого мотиву й несення ним особистої відповідальності<sup>4</sup>.

<sup>6</sup> *Цит. за: Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 391.*

<sup>7</sup> *Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 393.*

<sup>1</sup> *Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 388.*

<sup>2</sup> *Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. – СПб., 1903.*

<sup>3</sup> *Можейко М.А. Синергетика // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 925–934.*

<sup>4</sup> *Там само. – С. 389.*

Синтезуючи ідеї ідіографізму в текстології, філософії історії та концепції особистості, *Ж. Делез* пише: „Ці три виміри – знання, влада й самість є незвідними і, тим не менш, постійно мають на увазі одне одного. Це три „онтології”<sup>5</sup>.

Об’єктивний і цілісний розгляд особистості в культурі уможлиблюється, на думку вчених-психологів (Б. Ананьєва, Н. Владимірової, Ф. Гальтона, Е. Голубевої, Н. Логінової, В. М’ясищева, В. Оствальда, К. Пірсона, Б. Теплова, Г. Челпанова, В. Штерна та ін.), лише на засадах ідіографічного підходу, цінність якого, за Г. Олпортом, полягає у спрямованості його на розкриття унікальності кожної людини<sup>6</sup>.

Серед найбільш застосовуваних ідіографічних методів опису індивідуальності вчені-психологи називають:

- *біографічний* (Б. Ананьєв, Ф. Гальтон, К. Пірсон, Б. Теплов, Н. Владимірова, Н. Логінова), спрямований на вивчення та інтерпретацію фактів життєдіяльності особистості<sup>1</sup>;
- *психографічний* (В. Оствальд, В. М’ясищев, Г. Челпанов, В. Штерн, Е. Голубева)<sup>2</sup>, який виходить із множини ознак індивіда й упорядковує їх за тими чи іншими психологічними критеріями<sup>3</sup>;
- *монографічний*, як різновид останнього (М. Лейтес)<sup>4</sup>, який передбачає як ретельне спостереження й складання характеристик окремих людей, так і аналіз їхньої діяльності й життєдіяльності.

<sup>5</sup> *Цит. за:* Можейко М.А. Идиографизм // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 391.

<sup>6</sup> *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. С.271-304.

<sup>1</sup> *Ананьев Б.Г.* Комплексное изучение человека и психодиагностика // Вопросы психологии. – 1968. - № 6. – С. 21-33.; *Гальтон Ф.* Наследственность таланта. Законы и последствия. – М.: Мысль, 1996.; *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей / Под ред. Э.А. Голубевой, Е.П. Гусевой, В.А. Кольцовой, О.Е. Серовой. – М.: Наука, 2003.; *Логінова Н.А.* О преемственной связи психологических школ В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева // История становления экспериментальных психологических исследований в России / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Е.А. Будилова, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1990. – С. 7-16.

<sup>2</sup> *Оствальд В.* Великие люди: Вятское книгоиздательское товарищество, 1910.; *М’ясищев В.Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды. – М.-Воронеж, 1995.; *Челпанов Г.И.* Современная индивидуальная психология и её практическое значение // Г.И. Челпанов. Психология. Философия. Образование / Сост. В.В. Рубцов. – М.-Воронеж, 1999. – С. 352-372.; *Штерн В.* Дифференциальная психология и её методические основы / Отв. ред. А.Б. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1998.; *Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.

<sup>3</sup> *Там само.* – С. 36.

<sup>4</sup> *Лейтес Н.С.* Возрастная одарённость школьников. – М.: Академия, 2000.

Як справедливо зазначає В. Штерн, поділ на номотетичний та ідіографічний способи дослідження індивідуальності не слід розглядати в якості основи для суворого розподілу наукових дисциплін. Це швидше дві точки зору, а не дві галузі дослідження. Нерідко при розв'язанні однієї й тієї ж проблеми відбувається їхня взаємодія, а інколи навіть об'єднання<sup>5</sup>. Зокрема, Б. Теплов, розвинувши номотетичний підхід у пізнанні біологічної складової фактору індивідуальності, застосовував ідіографічний метод при описі творчої індивідуальності музикантів та полководців, створивши за його допомогою неперевірені їхні психологічні портрети<sup>6</sup>.

Зважаючи на викладене вище, вважаємо, що у дослідженні проблеми використання мистецтва у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога доцільно поєднувати номотетичний підхід з ідіографічним, добираючи найбільш ефективні методи кожного з них, відповідно до поставлених дослідницьких завдань та змісту й характеру здійснення необхідних дослідницьких процедур.

Отже, узагальнивши викладене вище, можна зробити висновок, що в соціології індивідуальність розглядається як персоніфіковане здійснення індивідами своїх соціальних функцій у процесі їх індивідуалізації, а у психології – як визначальна ознака особистості, що відрізняє її від інших; цілісна людина та інтегральна біопсихосоціальна її характеристика.

#### ***2.2.4. Проблема індивідуальності у педагогіці***

У галузі педагогіки склалися свої підходи до розуміння сутності індивідуальності, яка розглядається вченими, передусім, як:

- 1) якість особистості;
- 2) якісна характеристика цілісної особистості (учня, студента, самого педагога як професіонала), що є заключним підсумком у становленні усіх її структур, стадією, на якій особистість досягає рівня своєї цінності й неповторності;
- 3) особлива форма буття людини в суспільстві, в межах якої вона живе й діє як автономна й неповторна система, зберігаючи свою

<sup>5</sup> Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы / Отв. ред. А.Б. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 1998.

<sup>6</sup> Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. – М.: Планета детей, 1997. – С. 290.

цілісність й тотожність до себе самої в умовах неперервних внутрішніх і зовнішніх змін (О. Пехота)<sup>1</sup>;

4) позначення найвищого рівня розвитку особистості в сенсі становлення її *яскравою індивідуальністю* (Б. Ананьєв, О. Булатова); вищою стадією розвитку особистості, основною характеристикою якої є цілісність, що зумовлює здатність відстоювати й реалізовувати особистісні сенси, установки, цінності (С. Гільманов)<sup>2</sup>;

5) унікальна, самобутня особистість, яка реалізується в творчій діяльності (Н. Вишнякова, О. Морозов, Д. Чернилевський)<sup>3</sup>.

Отже, *індивідуальність у педагогічному сенсі – це „особистість найвищого рангу, яка є своєрідною й неповторною, складною і багатовимірною”<sup>1</sup>*; людина, яка характеризується з боку своїх соціально значущих відмінностей від інших людей<sup>2</sup>. Індивідуальність особистості – це її внутрішній світ, який проявляється в розвитку унікальності її творчих обдарувань в єдності з формуванням її уявлення про себе. Тому ми погоджуємося з висновком С. Гільманова, що індивідуальність прикрашає особистість своїм творчим потенціалом як формою існування неповторності.

Своє розуміння індивідуальності вчений виводить зі структури особистості, що охоплює в єдності психофізіологічні та психологічні характеристики, але найбільшої ваги надає при цьому соціально значущим характеристикам та рисам, які виявляються в діяльності та спілкуванні. При розгляді індивідуальності С. Гільманов виходить з того, що її прояви (окремі вчинки, висловлювання, стиль діяльності тощо) зумовлюються внутрішніми, особистісними сенсами й значеннями, а не лише заданими ззовні обставинами<sup>3</sup>.

О. Гребенюк, як представник психогенетичного підходу до розгляду індивідуальності, визначає її як: високий рівень розвитку людини в онтогенезі, неповторну своєрідність психіки кожної людини, що здійснює свою діяльність в якості суб'єкта розвитку культури. Індивідуальність, за О. Гребенюком, це те, що відрізняє

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 137.

<sup>2</sup> Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень, 1995. – С. 7.

<sup>3</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд, испр. и доп. – 560 с. С. 54.

<sup>1</sup> Радкевич В.О. Интеграция заглавной художественной та профессиональной подготовки фахівців художественного профілю // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 68-72.

<sup>2</sup> Психология: Словарь. – М., 1990. – С. 136.

<sup>3</sup> Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А. Гильманов. – Тюмень, 1995. – С. 7.

людину від тваринного й соціального світу. Вона надає їй можливість проявитися як вільній, незалежній істоті (І. Кант). В індивідуальності людини приховане джерело її діянь. Індивід, в якого розвинена індивідуальність, повністю спирається й сподівається на свої сили, він є не лише вільною, але й самостійною людиною.

На відміну від С. Гільманова, О. Гребенюк ставить прояви індивідуальності у залежність від впливу соціуму: „Завдяки своїм психічним властивостям кожна людина відрізняється від подібної до неї своїми думками, вчинками, діями, ставленнями, поглядами тощо. Однак, знаходження людей в соціальному середовищі дещо нівелює їх, не сприяє індивідуальному розвитку за рахунок таких факторів, як єдність суспільних (моральних, правових та ін.) вимог, стереотипність впливів та ін.”<sup>4</sup> Особливо чітко проглядається стирання індивідуальних проявів психіки, на його думку, в освіті, коли навчальний процес будується за єдиними навчальними програмами, коли використовується традиційний підхід до організації занять, далекий від розвивальної спрямованості, коли не знаходить місця індивідуальний підхід до студентів, коли викладачі не володіють інформацією про індивідуальний рівень розвитку психічних сфер кожного студента тощо. На цій основі вчений доходить висновку щодо необхідності звернення спеціальної уваги на індивідуальність студента як на одну з найважливіших цілей вищої освіти й водночас констатує той факт, що в сучасній практиці вищих навчальних закладів ще не склалася тенденція щодо реформування змісту й процесу професійної підготовки з точки зору формування індивідуальності майбутнього спеціаліста<sup>1</sup>.

Л. Мільто розглядає індивідуальність як характеристику внутрішнього духовного змісту, особливої властивості особистості, сутнісної якості людини, вираження способу життєдіяльності особистості як самостійного діяча<sup>2</sup>.

Л. Лузіна зазначає, що індивідуальність належить не стільки до окремих ознак людини, скільки до способу їх зв'язку в структурі її особистості. Тобто, вона зумовлюється своєрідністю поєднання елементів структури особистості, які є спільними для усіх людей, але

---

<sup>4</sup> Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: Учебник / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с. С. 148.

<sup>1</sup> Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: учебник / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с. С. 149-150.

<sup>2</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 152.

у кожній людині мають різні кількісні і якісні прояви й комбінації. Це особлива, так звана індивідуальна форма суспільного буття, що відрізняється від колективної механізмом поведінки, мотивами, інтересами. В умовах колективного життя людина виходить в своїй діяльності безпосередньо з суспільних завдань, інтересів; в умовах індивідуального життя – зі своїх, з покликання власного „Я”<sup>3</sup>.

Разом з тим, індивідуальність є невід’ємною частиною суспільних відносин. Тому її структура значною мірою зумовлена включенням людини до системи соціальних зв’язків як представника та носія інтересів певної суспільної верстви.

Розглядаючи сутність індивідуальності у контексті педагогіки творчості, С. Сисоєва зазначає, що кожна людина – це „неповторна індивідуальність і тому вона характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвиненості, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей конкретної людини”<sup>1</sup>. Саме цю індивідуальність і потрібно вміло розпізнати, спрямувавши життєву практику учня на такий шлях, щоб у кожний період розвитку він досяг своєї вершини<sup>2</sup>.

С. Сисоєва наголошує на тому, що творчі можливості індивідуальності реалізуються й розвиваються у творчості і розглядає це положення як один із трьох законів педагогіки творчості<sup>3</sup>, в теорії й практиці якої закладено, на нашу думку, найбільш сприятливі можливості для розгляду індивідуальності педагога як наукової категорії, для розробки відповідної моделі творчої індивідуальності майбутнього педагога та для обґрунтування механізму становлення й розвитку індивідуальності студента як майбутнього педагога.

Незважаючи на певне ототожнення індивідуальності з особистістю, вчені все ж таки розрізняють дані поняття за смыслом, співвідносячи їх як загальне, базис, інваріант – *особистість* і часткове, варіативне – *індивідуальність* (на зразок дитячих книжечок-розмальовок, у яких дається контур, структура з визначеними компонентами, зафарбувати які можна різними кольорами, і цьому розмаїттю немає меж).

Здійснюючи порівняльний аналіз понять „особистість” та „індивідуальність”, І. Резвицький зазначає: „... якщо сутністю

<sup>3</sup> Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с. С. 28.

<sup>1</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 142.

<sup>2</sup> Там само. – С. 153.

<sup>3</sup> Там само. – С. 86.



особистості є персоніфікація суспільних відносин, то конкретна особистість може виявити свою суспільну сутність у формі індивідуальності»<sup>4</sup>.

Вважаючи останню найвищим рівнем розвитку особистості, Б. Ананьєв зазначав: „Якщо особистість – це „вершина” усієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це „глибина” особистості й суб’єкта діяльності”<sup>5</sup>. Якщо „особистість” – це визначеність позиції людини у відносинах з іншими, то „індивідуальність” – це визначення власної позиції в житті, сама визначеність усередині самого свого життя<sup>6</sup>. Отже, індивідуальність – це завжди внутрішній діалог людини із самою собою, вихід в унікальну істинність себе самої, зустріч з собою як Іншим, який не співпадає тепер ані з собою, ані з іншими за основним змістом минулого життя. Отже, індивідуальність передбачає рефлексію усього свого життя, звернення, інверсію усередину себе, вироблення критичного ставлення до способу свого життя<sup>1</sup>.

На думку Г. Коджаспирової, поняття „особистість” та „індивідуальність” фіксують, різні сторони, різні виміри духовної сутності людини. Індивідуальне виявляє себе як психологічна неповторність окремої, одиничної людини, взятої і в цілому, в усіх її властивостях та відношеннях, і в тлумаченні людини як індивіда з комплексом певних природних властивостей. Отже, використовуючи термін „особистість”, вчені підкреслюють її діяльну представленість в очах інших людей. Говорячи про індивідуальність, мають на увазі якості самостійної самості<sup>2</sup>, „неповторне обличчя людини, яке проявляється в її взаємодії з оточуючим світом, впливаючи на розвиток останнього”<sup>3</sup>.

Якщо особистість є сутністю людини, то індивідуальність, як доводить Л. Мільто, – сутністю особистості<sup>4</sup>.

О. Гребенюк, співставляючи поняття *особистість*, що є, на його думку, системотвірною категорією традиційної педагогіки і означає

<sup>4</sup> Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и её социально-философский смысл. / И.И. Резвицкий. – М.: Политиздат, 1984. – 141 с. С. 3

<sup>5</sup> Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 329.

<sup>6</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 111.

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 112.

<sup>2</sup> Там само. – С. 111

<sup>3</sup> Харченко П.В. Развитие личности педагога-музыканта как условия становления його профессионализма / П.В. Харченко // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92. С.80.

<sup>4</sup> Мильто Л.О. Технологии развития творческой индивидуальности будущего педагога // Педагогическая творчество: методология, теория, технологии. Монография / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоева, Н.В. Гузій та ін. / За ред. С.О. Сисоевой, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 154.

стійку систему соціально значущих рис людини, які відповідають соціальному замовленню, та *індивідуальність*, яке нерідко ототожнюється з індивідуалізмом, звертає увагу на співвіднесеність першого з особистісними якостями людини, а іншого – з її індивідуально-психологічними властивостями. Вчений зазначає, що „сучасна педагогіка, роблячи акцент на вихованні лише особистості, упускає саму людину, її неповторність та унікальність”<sup>5</sup>. Зважаючи на це, вчений визначає індивідуальність як межу людини, яка відрізняє її від тваринного й соціального світу й відображає систему сфер людської свідомості, її суб’єктивний світ<sup>6</sup>.

Співвідношення особистості та індивідуальності допомагає, за О. Гребенюком, зрозуміти зв’язок виховання як процесу *формування* особистості і як процесу *розвитку* в його педагогічному розумінні (тобто вдосконалення психічних якостей та основних сфер людини<sup>1</sup>).

Ю. Орлов переконаний, що індивідуальність – це „надособистісне психічне утворення, яке керує поведінкою й мисленням людини у відповідності з вищими цінностями й знімає суперечність культури й свободи особистості”<sup>2</sup>.

Таким чином, індивідуальність людини є активною результуючою ланкою процесів її становлення у різних галузях життя, реалізується в творчості, зумовлює особливості пізнавальних процесів, поведінки та вольових якостей<sup>3</sup>.

Індивідуальність є невіддільною від неповторності, одиничності, незамінності та інших своїх ознак, які дозволяють окреслити межі даного поняття – зазначає О. Пехота<sup>4</sup>. Водночас, обґрунтування сутності індивідуальності вимагає, на її думку, цілісного її розгляду як єдності багатоманітних ознак людини, що характеризується самостійністю як стосовно суспільної системи, так і стосовно себе самої. При цьому, як зауважує С. Гессен, слід розрізняти справжню індивідуальність, яка визначається *незамінністю* своїх *рис*, та *свободою дій і вчинків*, від „личини” *індивідуальності*, що

<sup>5</sup> Гребенюк О.С. Педагогіка індивідуальності. – Калининград, 1995. – 561 с. С.5.

<sup>6</sup> Там само. – С.6.

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогіка індивідуальності. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 18.

<sup>2</sup> Орлов Ю.М. Личность и индивидуальность. – М., 1997. – С. 22.

<sup>3</sup> Харченко П.В. Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 75-92. С.80.

<sup>4</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография / Под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 136.

виявляється в намаганні людини за будь-яку ціну *виглядати оригінальною, не схожою на інших*<sup>5</sup>.

Ми згодні Л. Мільто, що індивідуальність є продуктом свідомого розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості, який розуміється як процес її індивідуалізації, в результаті якого вибудовується її внутрішній світ<sup>6</sup>.

Серед провідних ознак індивідуальності вчені називають: неповторність, цілісність, відносну закритість та автономність, непроникненість для зовнішнього середовища, самість та самотність, активність, творчість (Л. Лузіна, О. Морозов, Д. Чернилевський)<sup>7</sup>. Саме у зв'язку з останньою й виявляється, на думку, О. Морозова, творча індивідуальність<sup>1</sup>. К. Абульханова-Славська вважає проявом індивідуальності самовираження й самолюбство, з чим не погоджується Є. Ільїн, оскільки доводить, що ці якості є типовими, а не неповторними індивідуальними особливостями й тому характеризують не індивідуальність, а особистість<sup>2</sup>. О. Гребенюк виключає з провідних ознак індивідуальності її неповторність саму по собі, вважаючи більш важливим активний, дійовий характер її народження й прояву<sup>3</sup>, зумовлений впливом біологічного й соціального на її психічний компонент<sup>4</sup>.

При характеристиці особистості вчителя термін „індивідуальність” використовується, з одного боку, як визначення особливого та одиничного в ньому, з іншого – як вказівка на цілісну властивість його особистості, що робить її самотньою, унікальною, досконалою. Чим більш яскравою є індивідуальність педагога, тим більш гармонійно у ньому поєднуються професіоналізм і духовна культура, тим своєрідніше він сприймає, оцінює й перетворює оточуючу дійсність і тим більш цікавим стає для своїх вихованців, набуваючи завдяки цьому значно більших можливостей впливу на розвиток їхньої особистості.

<sup>5</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. С.75.

<sup>6</sup> Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: Монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоева, Н.В. Гузій та ін. / За ред. С.О. Сисоевої, Н.В. Гузій. – К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 153.

<sup>7</sup> Лузіна Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монографія] / Л.М. Лузіна. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с. С. 30.

<sup>1</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 415.

<sup>2</sup> Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701с. С.210.

<sup>3</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 17.

<sup>4</sup> Там само. – 561 с.

Ю. Азаров пов'язує індивідуальність з педагогічним ідеалом, який завжди є індивідуальним у тому сенсі, що реалізується в конкретній дії, в конкретній особистості<sup>5</sup>.

С. Гессен розглядає сутність індивідуальності у контексті трансцендентальної педагогіки, вбачаючи її у надособистісному началі й зазначаючи, що вона є природним плодом прагнення людини до надіндивідуального<sup>6</sup>.

О. Пехота обирає вихідною методологічною позицією при визначенні сутності поняття *індивідуальність вчителя* його потребу й здатність усвідомити свою професійну сутність, готовність до неперервного професійного самовдосконалення<sup>7</sup>, що разом зі здатністю до саморегуляції й саморозвитку є сутнісними ознаками педагога як індивідуальності<sup>1</sup>.

На думку О. Морозова та Д. Чернилевського, індивідуальність, як найбільш пізніє новоутворення особистості, виникає не одразу, а на певному етапі педагогічної діяльності, в результаті унікального індивідуально неповторного поєднання обставин життя педагога, в яких він реалізує й розвиває свої можливості та здібності<sup>2</sup>. При цьому, як справедливо зазначає Р. Овчарова, повне розкриття його індивідуальності відбувається лише при виконанні ним ролі вчителя в житті, тобто протягом зустрічі з індивідуальністю учня, у взаємодії один з одним.

М. Савчин вважає основою індивідуальності педагога його природні й соціальні якості й зазначає, що в ній особистісні риси (самобутність, неповторність, яскравість, своєрідність вираження почуттів і характеру) поєднуються з індивідуальністю професіонала<sup>2</sup>.

І. Бех зазначає, що індивідуальність педагога визначається як його природними даними, так і набутим життєвим досвідом, поєднуючись з яким, особистісні риси – самобутність, неповторність, яскравість, своєрідність вираження почуттів і характеру –

<sup>5</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с. С.347.

<sup>6</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. С.75.

<sup>7</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 147.

<sup>1</sup> Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография / Под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с. С. 137; 147.

<sup>2</sup> Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология /А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с. С. 417.

<sup>2</sup> Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – С. 374.

інтегруються із професійними рисами педагога і виявляються у його праці<sup>4</sup>.

Розглядаючи індивідуальність педагога, М. Савчин виокремлює в її структурі такі компоненти:

1) педагогічна спрямованість особистості (любов до дітей; психологічна готовність до педагогічної праці, психолого-педагогічна культура тощо);

2) особливості пізнавальної сфери педагога (педагогічна і психологічна спостережливість, здатність довільно концентрувати і розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення, здатність переконувати, чуття нового, гнучкість розуму; культура мовлення, багатство словникового запасу тощо);

3) педагогічний вияв емоційно-вольової сфери: виразність почуттів, „сердечність розуму” (здатність свідомо керувати емоціями, регулювати свої дії, поведінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість);

4) характерологічні і типологічні особливості педагога (врівноваженість і рухливість нервово-психічних процесів; комунікативність; педагогічний оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінюванні учнів і самооцінюванні; схильність до громадської діяльності) тощо.

Центром структурно-ієрархічної моделі індивідуальності вчителя є такі професійно значущі якості особистості, як педагогічна спрямованість мислення, рефлексія, такт<sup>1</sup>.

О. Гребенюк розглядає структуру індивідуальності педагога як єдність усіх сутнісних сил та основних сфер його психіки: інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, предметно-практичної, екзистенційної й сфери саморегуляції. Ці сфери у розвиненому вигляді характеризують цілісність і гармонійність індивідуальності, свободу й різнобічність вчителя. Від їх розвитку залежить його соціальна й професійна активність. Вони ж визначають спосіб його життєдіяльності, щастя й творче самопочуття<sup>2</sup>.

Оскільки ефективно розв'язання педагогічних завдань уможлиблюється лише на основі врахування й гармонізації індивідуальності усіх суб'єктів педагогічного процесу, то вчений

<sup>4</sup> Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.: Навч-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с. С.97.

<sup>1</sup> Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – С. 374.

<sup>2</sup> Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 20.

обґрунтував нову педагогічну теорію, названу ним *педагогіка індивідуальності*, покликану створити наукове підґрунтя для ефективного розвитку та саморозвитку в них цієї сутнісної інтегративної системної якості на усіх вікових етапах їхнього життя й професійної діяльності<sup>3</sup>.

*Педагогіка індивідуальності*, за О. Гребенюком, – це наука про розвиток та саморозвиток психічних якостей людини на всіх вікових етапах її життєвого й професійного шляху<sup>4</sup>.

Її метою є розкрити, яким чином досягнення психології можна застосувати стосовно свого психічного здоров'я та своєї професійної діяльності<sup>5</sup>.

*Предметом* педагогіки індивідуальності вчений вважає дослідження сутності процесу формування та розвитку індивідуальності людини й визначення на цій основі сутності її соціалізації як спеціально організованого педагогічного процесу.

До сфери педагогіки індивідуальності О. Гребенюк відносить:

1. Індивідуальність людини, її сутнісні характеристики в аспекті освітньої, самоосвітньої та самовиховної діяльності; цілі освіти з урахуванням потреб людини на різних етапах її життєвого шляху.
2. Систему й процес соціалізації особистості; зміст, методи, засоби та організаційні форми освітньої діяльності, зорієнтовані на досягнення соціально та особистісно детермінованих цілей освіти.
3. Педагога та психолога як головних дійових осіб будь-яких перетворень у системі освіти<sup>1</sup>.

До *категоріального апарату* цієї науки О. Гребенюк відносить такі поняття, як: соціалізація, розвиток, формування, індивідуальність, особистість<sup>2</sup>.

*Педагогіка індивідуальності* (О. Гребенюк, Т. Гребенюк, О. Заболотська, Д. Кірнос) має свій власний *зміст*: розроблену систему педагогічних цілей, комплекс діагностичних методик, засоби формування індивідуальності, закономірності й принципи розвитку і формування індивідуальних якостей людини та її індивідуальності в цілому. Це система апробованих на практиці психологічних та

<sup>3</sup> Там само. – С.9.

<sup>4</sup> Там само. – С.9.

<sup>5</sup> Там само. – С.9.

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогіка індивідуальності. – Калининград, 1995. – 561 с. С139.

<sup>2</sup> Там само. – С.9.

педагогічних положень, категорій і принципів, що пройшли перевірку життям та об'єктивно і доказово відображають сутнісні процеси розвитку індивідуальності людини.

Таким чином, педагогіка індивідуальності розглядається її засновником О. Гребенюком як галузь науки, утворена на стику психології та педагогіки, яка охоплює проблеми психології (закономірності й механізми розвитку індивідуальності) та педагогіки (управління розвитком індивідуальності, засоби та умови її формування)<sup>3</sup>. За своєю сутністю – це наука інтегрована, яка синтезує досягнення педагогіки, психології, соціології, етики, естетики та ін. Вона надає знання про сутність педагогічних явищ й визначає оптимальні шляхи досягнення педагогічних цілей<sup>4</sup>. В основу педагогіки індивідуальності необхідно, за О. Гребенюком, покласти ідею людинознавчої спрямованості педагогічного мислення, ідею формування людського в людині<sup>1</sup>.

*Функціями педагогіки індивідуальності, за О.Гребенюком виступають:*

- оцінка ролі, місця й суспільної цінності індивідуальності людини;
- дослідження психологічних і педагогічних засобів та умов розвитку й формування індивідуальності людини, її основних сфер;
- педагогізація усіх сторін життя людини й суспільства, інтеграція педагогіки з суспільними, природничими та психологічними науками, що відображає триєдність природи, суспільства, людини;
- роз'яснення того, що успішність будь-яких перетворень, реформ та інновацій визначальною мірою залежить від індивіда, його загального розвитку, професійної майстерності, творчого ставлення до справи, індивідуальних здібностей.

Серед *методів педагогіки індивідуальності* О. Гребенюк називає такі бінарні методи, що відповідають основним сферам індивідуальності: переконання – самопереконання (інтелектуальна сфера); стимулювання й мотивація (мотиваційна сфера); навіювання й самонавіювання (емоційна сфера); вимога й вправа (вольова сфера);

<sup>3</sup> Там само. – С.12.

<sup>4</sup> Там само. – С.13.

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогіка індивідуальності. – Калининград, 1995. – 561 с. С. 15.

корекція й самокорекція (сфера саморегуляції), виховні ситуації та соціальні тести-випробування (предметно-практична сфера); метод дилем та рефлексія (екзистенційна сфера)<sup>2</sup>.

Педагогіка індивідуальності надає вагомого значення *соціальним пробам* як сукупності послідовних дій, пов'язаних із виконанням спеціально організованої соціальної діяльності в економічній, політичній та духовній сферах, на основі вибору способу поведінки в цій діяльності й співвіднесення самопізнання та аналізу своїх можливостей у спектрі реалізовуваних соціальних функцій. Соціальні проби охоплюють, за ствердженням О. Гребенюка, усі сфери індивідуальності людини та більшість її соціальних зв'язків. У процесі розвитку цих сфер у молоді формується певна соціальна позиція та соціальна відповідальність, які і є основою для її подальшого входження у соціальне середовище<sup>1</sup>. В економічній та професійній сфері учні повинні мати можливість апробування своїх професійних здатностей (*професійні проби*), а також можливостей щодо освоєння різних ролей у системі ринкових відносин. У політичній галузі молода людина має не лише визначити свої політичні позиції, але й випробувати свої сили в якості лідера, зрозуміти роль законів та сформувати в себе готовність до їх неухильного дотримання.

У духовній сфері – це формування моральної позиції в стосунках між людьми, проба сил у гуманістичних вчинках, визначення своїх можливостей в естетичній діяльності.

Педагогіка індивідуальності, ґрунтуючись на означених підходах, надає кожному вихованцеві можливість вибору індивідуального життєвого й професійного шляху, що гарантується змістом організовуваної педагогами їхньої самостійної ініціативної діяльності<sup>2</sup>.

Окрім педагогіки індивідуальності, в сучасній науці існують інші підходи до розуміння сутності професійної індивідуальності майбутнього вчителя (О. Бондаренко, Г. Костюк, О. Пехота, Н. Побірченко, О. Сергєєнкова, В. Татенко, Т. Титаренко, А. Фурман, Н. Чепелева, Т. Яценко); розвитку творчої індивідуальності учнів (Є. Бараксанова, О. Ходирева) та педагога загальноосвітньої школи

---

<sup>2</sup> Там само. – 561 с.

<sup>1</sup> Гребенюк О.С. Педагогіка індивідуальності. – Калининград, 1995. – 561 с.

<sup>2</sup> Там само. – 561 с.



(Н. Антонова, В. Горова, С. Гільманов, Л. Лузіна, М. Мажар, Л. Харченко).

У 2004 р. в Росії вийшла друком єдина до цього часу монографія з проблеми *впливу мистецтва та художньої творчості на розвиток творчої індивідуальності учнів загальноосвітньої школи*<sup>3</sup>, в якій автори на основі аналізу потенційного, реального та інтерпретованого образного й смислового змісту мистецтва обгрунтовують значення творчого процесу й художнього виховання як факторів цілісного розвитку особистості школярів та актуалізації їхніх потенційних можливостей; експериментально доводять ефективність художньої творчості учнів у створенні позитивного емоційного фону в середньому загальноосвітньому навчальному закладі, який сприяє активному залученню їх до навчально-виховного процесу та створює передумови для реалізації їхніх творчих можливостей. Проведений авторами глибокий і всебічний аналіз різних підходів до розуміння сутності процесу розвитку індивідуальності засобами художньої творчості дозволив їм вибудувати власний дослідницький метод, виокремити емпіричні показники дослідження, визначити умови реалізації цього процесу, розробити його змістовно-технологічне забезпечення.

У своєму дослідженні проблеми розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва ми спираємося на праці цих вчених як на методологічну й теоретичну основу нашої наукової роботи. З урахуванням теоретичних положень, висловлених у них, ми визначаємо *індивідуальність педагога* як *сукупність унікальним чином поєднаних між собою його професійних якостей та особистісних рис, кожна з яких має свій рівень сформованості й реалізується в межах професійно зумовленої типології педагогів*. Ми поділяємо думку професора С. Сисоєвої, що чим більш яскравою є індивідуальність педагога, тим більш гармонійно у ньому поєднуються професіоналізм та духовна культура, тим своєрідніше він сприймає, оцінює й перетворює оточуючу дійсність і тим більш цікавим стає для своїх вихованців. Завдяки цьому вчитель володіє значно більшими можливостями впливу на розвиток їхньої особистості<sup>1</sup>.

---

<sup>3</sup> Анчуков С.В., Венцлав С.С. Развитие индивидуальности средствами искусства: Монография / Под ред. М.А. Верба. – СПб.: Ризограф НОУ «Экспресс», 2004. – 275 с.

<sup>1</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 86.

Індивідуальність майбутнього педагога розглядаємо як психологічну, соціальну і професійну неповторність окремого, одиничного студента як представника студентства та когорта педагогів, взятого і в цілому, в усіх його властивостях та відношеннях, і в тлумаченні його як індивіда з комплексом певних природних властивостей.

Маючи принципову стратегічну спільність з індивідуальністю працюючого педагога, індивідуальність майбутнього педагога все ж відрізняється від неї тим, що характеризує тип індивідуальності *студента*, провідним видом діяльності якого є не професійно-педагогічна, а навчальна. Тому, маючи перспективну професійно-педагогічну забарвленість і спрямованість, означена індивідуальність проявляється у своєрідних та неповторних підходах студента до розв'язання навчально-теоретичних, навчально-практичних і навчально-виробничих завдань, зміст та вимоги щодо виконання яких значною мірою регламентовані процесом професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

### **2.3. Мистецтво як форма суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності**

Як свідчать численні філософські та наукові дослідження, виокремлення людини із світу природи уможливилось лише завдяки її діяльності щодо творчого освоєння природного світу і перетворення його відповідно до своїх потреб. У цьому процесі сформувалися специфічно людські види діяльності й виробилися основні форми суспільної свідомості як способи творчого осмислення та осягнення світу, виявлення ставлення людей до нього і самих себе. Основними з цих форм вважаються міфологія, ідеологія, правосвідомість, мораль, релігія, філософія, наука та мистецтво<sup>1</sup>.

Їх спільність визначається: 1) єдиним об'єктом відображення<sup>2</sup>; 2) залежністю їх розвитку від впливу історичної дійсності, 3) відносною самостійністю від неї, 4) зумовленістю їх функціонування в суспільстві попередньо накопиченою творчою спадщиною, традиціями, технічними навичками і прийомами, 5) здатністю їх впливати одна на одну, на індивідуальну свідомість

<sup>1</sup> *Краткий словарь по социологии* / Под общ. Ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Политиздат, 1988. – 479 с. С.200-201.

<sup>2</sup> *Диденко В.Д.* Искусство и философия. – М.: Знание, 1986. – 64 с. С. 6.

людини та на оточуючий світ<sup>3</sup>. Виявляється означена спільність в тому, що всі форми суспільної свідомості виступають, по-перше, *пізнавальними процесами*, „ідеальними згустками пізнавальних зусиль людей”<sup>4</sup>; по-друге, *способами творчого осягнення* людиною оточуючого світу; по-третє, *сферами творчої діяльності* людей щодо його освоєння та практичного перетворення; по-четверте, *чинниками соціалізації та інкультурації особистості*; й по-п’яте, *засобами її формування та розвитку*.

Втім, кожна з форм суспільної свідомості є цілісним утворенням, що володіє відносною самостійністю, власною семіотичною системою, властивими лише їй характеристиками, закономірностями функціонування та розвитку, по-своєму відображає суспільне буття, визначається ним і, в свою чергу, активно впливає на нього, відіграючи величезну роль у суспільному житті. Специфіка кожної з форм проявляється у її змісті, предметі, функціях, методах, способах відображення та перетворення світу тощо.

Вже Арістотель роздумуючи над взаємозв’язком основних форм суспільної свідомості, виводить їх специфіку з особливості розуміння того, що є хаос і що є порядок. Він вважає, що найпотаємніша потреба людини полягає у перетворенні світу зі стану абсурду у стан „не-абсурду”. Різні види людської діяльності здійснюють це по-різному: наука – через раціонально-аналітичні способи; релігія – засобом віри, своєї концепції світу та пов’язаних із нею ритуалів; мистецтво – через вибудованість художньої форми, упорядкування, гармонізацію, врівноваження пристрастей, катарсис<sup>1</sup>.

Зв’язки між формами суспільної свідомості є складними і багатоманітними, але оскільки їх розкриття створює основу для визначення методологічних та теоретичних засад нашого дослідження, то у його контексті важливим є не просто їх обґрунтування, а й 1) виявлення специфіки мистецького освоєння дійсності, порівняно з іншими способами її творчого опанування людиною; 2) з’ясування місця і впливу мистецтва на інші форми суспільної свідомості, зокрема, на філософію та науку 3) визначення впливу філософії й науки на розвиток мистецтва та наукове осмислення мистецьких явищ (у мистецтвознавстві, естетиці тощо); 4) аналіз процесів взаємодії та інтеграції філософії, науки і

<sup>3</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 204.

<sup>4</sup> Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с. С. 9.

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 31.

мистецтва, що втілилися в історії людства в ідеях калокагатії, єдності Істини, Добра й Краси та зумовили появу нових галузей знань: філософської поетики (С. К'єркегор<sup>2</sup>, Ж.-Ж. Вюнанбурже), філософського мистецтва (Н. Хамітов); поетичної філософії (О. Зись<sup>3</sup>), соціології мистецтва (П. Сорокін<sup>4</sup>, О. Семашко<sup>5</sup>), психології мистецтва (Л. Виготський<sup>6</sup>, Л. Левчук<sup>7</sup>, Е. Нойманн<sup>8</sup>, К.Г. Юнг<sup>9</sup>, М. Петрушин<sup>10</sup>), філософії мистецтва (Ф. Шеллінг<sup>11</sup>, Л. Капустіна<sup>1</sup>, О. Кривцун<sup>2</sup>), екологічної естетики (Г. Тарасенко<sup>3</sup>), поетичної педагогіки (Ш. Амонашвілі<sup>4</sup>) та ін.

У сучасних дослідженнях з культурології та естетики<sup>5</sup> філософія, мистецтво і наука розглядаються як своєрідні репрезентативні форми культури, здатні прояснити її глибинні інтенції й приховані механізми і залежні у своєму співвідношенні від змін цілісного культурного контексту.

Застосувавши теорію систем до розгляду феномену культури, М. Каган дійшов висновку, що в системі культури на одному структурно-функціональному рівні знаходяться різні види культурної

<sup>2</sup> К'єркегор С. Повторение. – М.: Республика, 1997. – 137 с.

<sup>3</sup> Зись А.Я. Философское мышление и художественное творчество. – М., 1987.

<sup>4</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

<sup>5</sup> Семашко О.М. Соціологія мистецтва. – К.: Міленіум, 2004. – 300 с.

<sup>6</sup> Виготський Л.С. Психологія искусства. – М.: Педагогика, 1987.

<sup>7</sup> Левчук Л.Т. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика. – К.: Либідь, 2002. – 255 с.

<sup>8</sup> Нойманн Э. Искусство и время // Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. – М., 1996.

<sup>9</sup> Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке // Собр. Соч. – Т. 15. – М., 1992. – С. 13-212.

<sup>10</sup> Петрушин М.И. Музыкальная психология. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

<sup>11</sup> Шеллинг Ф.В. Философия искусства – М., 1966.

<sup>1</sup> Капустина Л.Б. Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис“, 2004. – 216 с.

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.

<sup>3</sup> Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Монографія (Методологічний аспект). – Вінниця: РВВ ВАТ „Віноблдрукарня“, 1997. – 112 с.

<sup>4</sup> Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издат. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.

<sup>5</sup> Каган М.С. Социальные функции искусства. – Л.: Наука, 1978. – 33 с.; Взаимоотношения наук, искусств и философии как историко-культурная проблема // Гуманитарий: Ежегодник Академии гуманитарных наук. – СПб., 1995. – С. 14-19.; Философия культуры. – СПб., 1996.; Культура – Философия – Искусство // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов н/Д. – 2000. – № 1.; К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8.; О двух формах воплощения идей // Философский век. История как методология гуманитарных исследований. – Ч.1. – СПб., 2001. – С. 15-27.; Сурио Э. Искусство и философия // Вопросы философии. – № 7-8. – 1994. – С.106.; Зись А.Я. Философское мышление и художественное творчество. – М., 1987. – С. 107.; Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.; Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.; Зязюн И.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі // Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – С. 84-110.; Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56.; Бранский В.П. Философия и искусство. – Калининград, 1999.; Конев В. Искусство и философия: полюса, стягивающие культуру // В диапазоне гуманитарного знания. – СПб., 2001. – С. 51-56.; Диденко В.Д. Искусство. Духовная культура. Философия. – Алма-Ата: Наука, 1990. – 200 с.; Капустина Л.Б. Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис“, 2004. – 216 с.

діяльності, які виконують взаємодоповнювальні функції та виступають механізмами, що забезпечують здатність системи культури до рефлексивної саморегуляції<sup>6</sup>. Розробляючи „функціональний аспект зв'язку різних видів діяльності в культурі”, М. Каган виокремлює серед них філософію як „свідомість культури”, науку як “пізнання культури” та мистецтво як “самосвідомість культури”: першу – як таку, що добуває культурі необхідну інформацію про природу, суспільство, людину, та й про неї саму, і розглядає її ніби зі сторони, об'єктивно, у законах її побудови, функціонування та розвитку; другу – як форму пізнання буття в його цілісності й спосіб визначення місця культури в ньому (ці функції філософії та науки в культурі М. Каган назвав функціями “світобачення”<sup>1</sup>). Мистецтво ж як „самосвідомість культури”, відображає об'єктивний світ таким, яким він переломлюється культурою, стаючи тим самим її власною рефлексією”<sup>2</sup>, “культуро-баченням”<sup>3</sup>. „Вібруючі” стосунки між „свідомістю” та „самосвідомістю” культури є, на думку, М. Кагана, „спільним законом” її історії, оскільки кожна з цих форм розв'язує свої специфічні завдання, перебуваючи у стосунках „взаємної доповнюваності”: „Структурний підхід передбачає їх протиставлення одне одному й характеристику відмінності кожного виду діяльності від усіх інших, тоді як у реальному, живому функціонуванні вони взаємодіють й взаємно одне одне опосередковують”<sup>4</sup>.

Якщо розглядати мистецтво як специфічну форму суспільної свідомості й сферу творчої людської діяльності щодо осягнення та освоєння оточуючої дійсності, то слід акцентувати увагу на таких його суттєвих характеристиках, як: власна сутність; специфічний зміст, в якому центром є художній сенс, художня картина світу і художня концепція людини; своєрідна форма висловлення цього змісту, якою є художній образ (на відміну від міфологічного персоніфікованого образу в міфі, догмату в релігії, терміну в науці та теоретичних і метафоричних понять у філософії); застосування імагінативного<sup>5</sup>, художньо-образного мислення; інтуїтивного,

<sup>6</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 4.

<sup>1</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 4.

<sup>2</sup> Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – С. 132-134.

<sup>3</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 4.

<sup>4</sup> Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – С. 135.

<sup>5</sup> Голосовкер Я.Э. Логика мифа. – М., 1987.

поетично-метафоричного способу осмислення світу (на відміну від дискурсивного в науці й філософії) та духовно-практичного способу його освоєння (на відміну від теоретичного у філософії та теоретико-практичного у науці); використання специфічного художнього методу; наявність своїх внутрішніх закономірностей розвитку (художня взаємодія з традицією, зміна художніх напрямів і художньо-концептуальних парадигм)<sup>6</sup>.

У своїй *сутності* мистецтво є подвоєною багатоваріантною (і тому безмежною у заданих автором межах) реальністю, що охоплює „нескінченне у кінцевому”<sup>7</sup>, “невисловлюване у висловленому”<sup>8</sup>. Така подвоєність, позначена Х. Ортегою-і-Гассетом терміном „ірреалізація”, розглядається не як ідентичність художнього світу реальному, а як визнання того, що художній світ і кожна його частковість володіє особливою концентрацією виразності, й судити про будь-який елемент цього світу слід за його внутрішніми законами, а не за законами реального світу: „Ремесло художника як раз і полягає в тому, щоби, взявши крихітний шматочок реальності: який-небудь пейзаж, якусь фігуру, якісь звуки, якісь слова – примусити їх виразити увесь інший світ”<sup>1</sup>.

Марність спроб щодо вироблення єдиного тлумачення сутності мистецтва та неперервна зміна змісту й обсягу цього поняття унеможливають класичне, позитивне його визначення в однозначному терміні. Як зазначає О. Кукрак, мистецтво є принципово апофатичним як стосовно свого субстанціонального характеру, так і стосовно конкретних, соціально-історичних цілепокладань. У силу своєї емпірично-фактичної невизначуваності, воно, на переконання вченого, може бути специфікованим лише у феноменологічному плані як подія (збування) завжди нового, непізнаного сенсу й тих буттєвих обставин, у яких цей сенс стає можливим<sup>2</sup>.

Традицію подібного феноменологічного розуміння мистецтва О. Кукрак виводить ще з часів античності, коли були експліковані три

<sup>6</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 204-205.

<sup>7</sup> Шеллинг Ф.В. Философия искусства – М., 1966. – С. 82.

<sup>8</sup> Юровская Э.П. Актуален ли поиск понятий? // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 45-51. С. 50.

<sup>1</sup> Ортега и Гассет Х. Эссе на эстетические темы в форме предисловия // Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – С. 335-378. С. 343.

<sup>2</sup> Кукрак О.Н. Искусство // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 438.

фундаментальні поняття, що розкривають мистецтво у формі триєдності: „POIESIS – MIMESIS – TECHNE”<sup>3</sup>.

POIESIS виражає акт творчого діяння, що ґрунтується на творчому натхненні, завдяки якому створюється художній предмет чи художньо-естетична предметність. Як вважає О. Кукрак, тут, по суті, і починається смислоутворення, звернене до істини.

MIMESIS – це наслідування-відтворення (як представлення речі), достовірність твору, його закономірності.

За ствердженням філософів, в естетичній категорії „мімезіс” виявляється єдина сутність людини і мистецтва, що реалізується для мистецтва в наслідуванні явищ життя, а для людини, як мікрокосму – у відтворенні в собі гармонії й цілісності великого Космосу. Саме це і дозволяє мистецтву виражати онтологічну сутність людини. Найбільшого успіху в цьому досягає, на переконання Т. Базулевої, трагедія, в якій наслідування подвоюється, оскільки, відображаючи окремі дії чи події в житті людей, вона наслідує те, що в цих діях і подіях є необхідним, але водночас підносить життєву необхідність до рівня необхідного світопорядку<sup>1</sup>.

TECHNE означає „ремесло”, „науку”, „хитрість”, „спритність”, тобто – зробленість, завершеність твору, його вираженість<sup>2</sup>.

Мистецтво як творчо-художній феномен обіймає усі три вказані моменти у їх нерозривності й компліментарності. Породжуючи комплекс художніх творів, які його являють, воно водночас конституює свій власний світ – художню культуру, який є іррелевантним стосовно емпіричної дійсності, якому притаманна власна імманентна закономірність, який зорієнтований на прекрасне, та в напрямі якого мистецтво лише феноменально й здійснюється<sup>3</sup>.

„Класична” модель мистецтва представляє його як світ художніх творів, сформований на естетичних принципах і звернений до вихованого естетичного почуття (сприйняття) та судження (смаку). Класичний світ мистецтва передбачає зразковість (нормативність) як у плані орієнтації на прекрасний ідеал, так і в

<sup>3</sup> Там само. – С. 439.

<sup>1</sup> Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56. С. 42.

<sup>2</sup> Кукрак О.Н. Искусство // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 439.

<sup>3</sup> Там само. – С. 440.

плані перетворення життя, що виявилось в соціологізованій тематиці співвідношення „прекрасного” й „життя”<sup>4</sup>.

Зазвичай термін „*мистецтво*” використовується у двох значеннях: як творча діяльність, спрямована на створення художніх творів, ширше – естетично-виразних форм, та як майстерність, уміння, вправність, сноровка, що розвинені знанням справи<sup>5</sup>. Понятійний статус мистецтва безпосередньо пов’язаний з першим значенням терміну, зберігаючи друге в якості технічної умови усілякої творчості.

Неоднозначність розуміння сутності мистецтва філософами та науковцями зумовила появу різноманітних теоретичних підходів до визначення його як: відображення відображеного (Платон); мімезису (Арістотель); найвищої форми почуттєвого пізнання (О. Баумгартен); почуттєвого втілення понять, вільної гри людських пізнавальних здібностей (І. Кант); абсолютної ідеї в її чуттєвому інобутті (Г. Гегель); відображення істинності почуттєвого (Л. Фейєрбах); прояву прихованих законів природи (Й.В. Гете); метафізичної діяльності людини, зумовленої існуванням світу як естетичного феномену (Ф. Ніцше); інтуїції (Б. Кроче); мислення в образах (В. Белінський); функції суспільного організму (Ж.-М. Гюйо); органу життя людства, що переводить розумну свідомість людей у почуття (Л. Толстой); астральної імагінації (Р. Штайнер); художньої концентрації дійсності, суспільної техніки почуттів (Л. Виготський); однієї зі сфер реалізації людської здібності до „символотворчості” (С. Лангер); автопортрету культури (М.С. Каган), „дублера” різних форм діяльності людини, що, не замінюючи жодної з них, моделює їх (Ю.Б. Борев), специфічного методу осягнення інтуїтивних істин, що несе в собі самому критерій правильності (Є. Фейнберг); чинника соціального відтворення людства (І.А. Зязюн); культурної феноменології загальнолюдського, що підтримує постійне світоглядне тло конкретно-історичного соціуму (В. Малахов) тощо.

У сучасних словниках представлено також різні підходи щодо визначення сутності мистецтва як: форми суспільної свідомості, за допомогою якої люди відображають об’єктивну реальність та висловлюють своє ставлення до неї; концентрованого виразу

<sup>4</sup> Кукрак О.Н. Искусство // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.438-440.

<sup>5</sup> Краткий толковый словарь русского языка / И.Л. Городецкая, Т.Н. Поповцева, М.Н. Судаплатова, Т.А. Фоменко; Под ред. В.В. Розановой. – 6-е изд., испр.. – М.: Рус. яз., 1989. – 255 с. С. 74.



естетичного ставлення людини до оточуючого світу<sup>1</sup>; знаково-семіотичної галузі людської культури, яка, на відміну від інших засобів комунікації, позначена намаганням в усіх своїх повідомленнях поєднати відтворювану в цій галузі конкретність світу з тими чи іншими його узагальненими сенсами<sup>2</sup>; комунікацію, в якій повідомленням є текст у повному своєму знаково-семіотичному складі, внаслідок чого це повідомлення набуває інформаційної ваги, по суті, незрівнянної з усіма іншими семіотичними інструментами культури; творчу діяльність, у процесі якої створюються художні образи<sup>3</sup>.

Ми вважаємо, що кожне з наведених вище визначень, має свій сенс, водночас дотримуємось погляду на *мистецтво як на форму суспільної свідомості та сферу творчої людської діяльності, спрямовану на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, отримання знання про буття та стосунки людей, що виражає ціннісне та естетичне ставлення до цих явищ і об'єктивується у художніх образах*. Це – царина культури, де відображення суб'єкта „в матерії” є образом, який він створює за законами краси та відповідно до певних естетичних ідеалів, що концентровано виражають естетичне та водночас енциклопедично втілюють історичний досвід людства, світоглядні орієнтири<sup>1</sup>.

Разом з тим, ми розглядаємо *мистецтво як особистісну форму відображення оточуючого світу, процес і результат творчості митців, втілення і вираження їхньої творчої індивідуальності*.

У своєму дослідженні ми обираємо за основу ідею Ю.Б. Борева про зумовленість *природи мистецтва* моделлю людської діяльності, спрямованої назовні (пізнання, оцінювання, творення, спілкування) та спрямованої усередину (самопізнання, самооцінювання, самотворення, самоспілкування)<sup>2</sup>.

Свій погляд на природу мистецтва обстоює В. Польовий, який доводить, що вона є множинною і ґрунтується на його художній географії. Останнє, на думку філософа, руйнує уявлення про мистецтво світу як деяке єдинообразне явище чи струнку систему, де

<sup>1</sup> *Краткий педагогический словарь пропагандиста* / Сост.: М.Н. Колмакова и В.С. Суров; Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1984. – 319 с. С.82–85.

<sup>2</sup> *Скуратівський В.* Мистецтво / /Філософський енциклопедичний словник /За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. С. 380-381.

<sup>3</sup> *Искусство* // Краткий словарь по философии /Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 122.

<sup>1</sup> *Искусство* // Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е. изд.- М.: Политиздат, 1981. – 445 с. С.135-136.

<sup>2</sup> *Борев Ю.* Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 207-208.

існує свого роду спільний знаменник, що містить загальне поняття мистецтва. Тому він пропонує визнати за ним усю реальність, яка: а) була мистецтвом до появи „витончених мистецтв”; б) слугує самими „витонченими мистецтвами”; в) діє у якості сучасного авангарду; г) постає як усі інші, визнані й невизнані, мистецтва в історії людства<sup>3</sup>.

*Потреба у мистецтві* виникає, за Г. Гегелем, з розумного потягу людини духовно пізнати внутрішній і зовнішній світ, уявивши його як предмет, в якому вона впізнає своє особисте „Я”<sup>4</sup> й вивільняє свій дух.

Аналізуючи феномен мистецтва, різні дослідники акцентують увагу на різних його *особливостях*. Одні наголошують на тому, що визначальною для мистецтва є краса, поза якою не мислиться жодний справжній художній твір<sup>1</sup>. Інші звертають увагу на його невіддільність часу, феноменальну здібність до такого синтезу дійсності та самосвідомості, в межах якого співіснують будь-які просторово-часові виміри буття людини: далеке минуле, майбутнє чи взагалі віртуальна реальність (Б. Мейлах, В. Іванов). Твори істинного мистецтва не тільки не втрачають своєї художньої цінності з роками, а навпаки, набувають ще більшої. У зв'язку з цим М. Бахтін писав, що художні твори порушують межі свого часу, „живуть у віках, тобто, протягом значного часу, і часто (а визначні твори – завжди) більш інтенсивним і повним життям, ніж у своїй сучасності”<sup>2</sup>.

Ще однією важливою особливістю мистецтва є його здатність осмислювати людський досвід на такому рівні, де він виявляється водночас і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучати до світу художньої реальності кожну людину. Художній образ є об'єктивним, заданим його творцем, і водночас суб'єктивним, зумовленим індивідуально-психологічними особливостями людини, яка його відтворює чи сприймає. Таким чином, художній твір викликає в людини закладені автором емоції і водночас “пристосовує” художній смисл до неї, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру (особистісні смисли) сприймаючого. Особистісний тип бачення,

<sup>3</sup> Полевой В.М. Искусство как искусство. – М., 1995. – С. 35.

<sup>4</sup> Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4-х т. – М.: Искусство, 1973. – Т. I. – 150 с. С. 54.

<sup>1</sup> Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56. С. 40.

<sup>2</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 444 с. С. 331.

пізнання та оцінки довколишнього світу в творах мистецтва зумовлює співіснування альтернативних художніх стилів, напрямів, шкіл, течій, зародження і розвиток яких відображає своєрідні зразки світоглядних концепцій, особистісного світогляду<sup>3</sup>.

За ствердженням Ю. Лотмана, особливістю мистецтва є те, що воно „потребує подвійного переживання – водночас забути, що перед тобою вигадка, і не забувати цього. Тільки в мистецтві глядач може водночас жахатися лиходійству і насолоджуватися майстерністю актора”<sup>4</sup>. При цьому він, як доводить Ф. Лаку-Лабарт, втрачає екзистенційну тотожність та автохтонність екзистенційного досвіду, оскільки у просторі мімезису зустрічається зі своєю „двійником, що двоїться”, тотожним і нетотожним як суб’єкту, так і самому собі: Я, фабульний герой, Я та фабульний герой, Я як Я, Я як фабульний герой і т.д. – відношення дрібняться й множаться, задаючи простір екзистенції як принципово мозаїчний<sup>1</sup>.

В. Скуратівський називає фундаментальною рисою мистецтва його орієнтацію на конкретність світу у її зв’язку з утверджуваними культурою стратегемами останнього, що, на думку вченого й визначає надзвичайну тривкість мистецької діяльності у всьому часі й просторі людської історії від давнини до сучасності<sup>2</sup>.

*Об’єктом мистецтва*, як і всіх інших форм суспільної свідомості, за одностійним визнанням філософів і науковців, виступає світ<sup>3</sup>, об’єктивна дійсність: природа, суспільне життя, людина<sup>4</sup>.

У визначенні ж його *предмету* серед дослідників немає одностайності, що виявляється у діаметральній протилежності їх підходів, від повного заперечення будь-якого специфічного предмету мистецтва (А. Дремов, Б. Кубланов, Г. Недошвін), до визнання у якості його: людини (Т. Тассо, О. Буров), краси державного життя, рівної добру й доцільності (Н. Буало), відтвореного людськими зусиллями божественного Універсуму як єдності реального та ідеального, загального та особливого (Ф.В. Шеллінг), найрізноманітніших почуттів людини (Л. Толстой), особливих

<sup>3</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 60.

<sup>4</sup> Лотман Ю.М. Семиотика кино и вопросы киноэстетики. – Тарту, 1973. – 170 с. С. 25.

<sup>1</sup> Можейко М. А. Язык искусства // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 1292.

<sup>2</sup> Скуратівський В. Мистецтво // Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с. С. 380-381.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 237.

<sup>4</sup> Диденко В.Д. Искусство и философия. – М.: Знание, 1986. – 64 с. С. 6.

естетичних якостей дійсності (В. Ванслов, Л. Столович), істин, справедливості яких не може бути доведена логічно (Є. Фейнберг); дійсності в її естетичному багатстві, реальності, взятої в світлі гуманістичних цілей мистецтва, світу в його значенні для людства (Ю. Боров, В. Діденко, М. Каган, С. Раппопорт, Г. Поспелов, М. Чавчавадзе).

*Надзавданням* мистецтва дослідники вважають формування в людини смисложиттєвих орієнтирів, „піднесення рухів її душі над рухами розуму”<sup>5</sup>. Його *метою* – розвиток в особистості естетичної свідомості та її духовне збагачення. Ще у V столітті індійський поет Калідаса виділяв чотири цілі мистецтва: 1) викликати захоплення богів; 2) створювати образи оточуючого світу й людини; 3) приносити високе задоволення за допомогою естетичних почуттів; 4) слугувати джерелом насолоди, радості, щастя, краси<sup>1</sup>. А. Шопенгауер, дотримуючись платоністичних поглядів на сутність мистецтва, був переконаний, що мета мистецтва полягає у полегшенні пізнання ідей<sup>2</sup>. В. Бахадур вважав, що метою мистецтва є – надихати, очищувати та облагороджувати людину, робити її прекрасною<sup>3</sup>. Ю. Боров, узагальнено визначаючи мету мистецтва, привертає увагу до того, що воно існує в ім’я людей, отже його найвищою метою є гуманізм, соціалізація особистості, утвердження її самоцінності, принесення їй естетичного задоволення, пробудження її творчого духу<sup>4</sup>. І. Зязюн вбачає мету мистецтва в спрямуванні людини через особистісні емоційно-естетичні переживання до загальнолюдського. Завдання ж мистецтва полягають, на його думку, в прилученні людини до естетично піднесеного через особистісну дію з опанування мови мистецтва, вияв своїх творчих здатностей у практичній творчій дії. Для реалізації цього завдання необхідно, на думку філософа, підготувати вчителя, сім’ю, вихованця, не випускаючи жодної миті із сенситивного періоду прилучення його до краси. Останній охоплює, за І.А. Зязюном, період від 4 до 10 років, коли підсвідомість дитини програмується на вияв себе через почуття. Якщо не упустити цей період, то в усі наступні роки життя людина не втратить цієї здатності. Тому, розвиває цю ідею М. Лещенко,

<sup>5</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 227.

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 232-233.

<sup>2</sup> Шопенгауер А. Внутрішня сутність мистецтва // Макаренко Г. Філософія і музика: Шопенгауер, Вагнер, Ніцше. – К.: Факт, 2001. – 152 с. С.108.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 232.

<sup>4</sup> Там само. – С. 237-238.

мистецтво повинно бути методологією навчання і виховання кожної дитини від 3 до 10 років. При цьому воно має бути не мистецтвознавством, а творчістю.

Ця думка дуже імпонує нам, але вважаємо, що не слід обмежувати особистість в оволодінні мистецтвом лише означеним періодом, хоча він, поза всяким сумнівом, є найбільш сензитивним для цього. Людина, на нашу думку, не повинна розлучатися із мистецтвом у своєму житті, інкаше, підростаючи, вона перетвориться на „розумних” дорослих із казки А. де Сент-Екзюпері „Маленький принц”, які, в усьому вбачаючи і цінуючи лише доцільність, втратили здатність дивуватися красі цього світу й примножувати її, тобто зреклися своєї гуманістичної сутності й творчого потенціалу.

Узагальнення викладених вище підходів щодо розуміння мети мистецтва дозволяє, на нашу думку, сформулювати її як творення людини в людині, пробудження в ній митця, який прагне і вмє жити й творити в конкретній сфері своєї діяльності за законами краси.

Сутність мистецтва як сфери творчої людської діяльності найповніше виявляється у його *функціях*. Останні зумовлені, тим, що “художник мислить у формах самого життя”<sup>1</sup>, – багатого, різноманітного й невичерпного, – а тому мистецтво “містить в собі у синкретично-синтетичній цілісності усі ті функції, які наука, мова, гра і т.д. виконують поодиночі”<sup>2</sup>. Ці функції по-різному визначаються науковцями та естетиками, але усі дослідники єдині в тому, що головною функцією мистецтва є *естетична*, яка спрямована на пробудження й розвиток в людині естетичного, емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності. Саме вона визначає сутність мистецтва як процесу формування творчого духу та ціннісних орієнтацій людини. Естетична функція пронизує усі інші функції мистецтва й приводить їх у відповідність до природи художньої творчості. Ю. Боров поділяє функції мистецтва на *специфічні*, які стосуються його природи, визначають його „власну практику” й предмет (*гедоністична* та *компенсаторна*) і *не специфічні*, або „дублерські”, які втілюють можливості мистецтва щодо творчого освоєння дійсності (*суспільно-перетворювальна, пізнавальна-евристична, художньо-концептуальна, прогнозувальна, комунікативна, інформаційна, навіювальна, виховна*)<sup>3</sup>. Є. Фейнберг

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 218.

<sup>2</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С.3-4.

<sup>3</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 218.

додає до головних функцій мистецтва ще й *етичну, функцію відображення, внесення гармонії*<sup>4</sup>. Доповнюючи дані переліки функцій мистецтва, О. Рудницька виділяє його *світоглядну* функцію, яку розглядає як домінанту, з котрої випливають усі інші функції мистецтва, зокрема, *виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна, гносеологічна*<sup>5</sup>. Ефективність реалізації усіх означених функцій мистецтва в педагогічній площині створює, на нашу думку, вагомі підстави для виокремлення у самостійну галузь наукових знань *педагогіки мистецтва*.

Узагальнення сутнісних характеристик мистецтва та наукових підходів щодо визначення його місця й ролі в суспільстві дозволяє виявити його *соціальне значення*, яке полягає у формуванні людської чуттєвості, підвищенні духовного й творчого потенціалу і спільності людства<sup>1</sup>. Ми поділяємо позиції М. Маркова та В. Іванова, які вважають, що значення мистецтва виявляється в тому, що воно передає досвід вчування і робить нескороминучим культурним надбанням „самопочуття” людини в динамічному світі. Нам імпонує також бачення Ю. Борева, який називає всесвітньо-історичним значенням мистецтва його здатність виступати хранителем цілісності культури, особистості й життєвого досвіду людства та повертати аналітично розщепленому наукою світу його цілісність<sup>2</sup>. Ми повністю погоджуємося із І. Зязюном, який вважає, що соціальне значення мистецтва полягає в укоріненні в індивідуальній свідомості особистості певної системи цінностей, формуванні її естетичного досвіду як своєрідного континууму властивостей і якостей, за допомогою якого вона включається в соціокультурне середовище<sup>3</sup>. Водночас, ми дотримуємось ідеї самоцінності мистецтва<sup>4</sup> і вважаємо, що воно, відображаючи життя в ключових символах, порогових моментах, межевих миттєвостях буття<sup>5</sup>, творить свій власний світ, який має ні з чим не зрівнянне самостійне культурно-історичне значення й непересічну власну духовну і соціальну цінність.

Виникнувши в результаті “неусвідомлювано-художньої” (К. Маркс) естетичної діяльності первісної людини, спонукуваної її

<sup>4</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 213.

<sup>5</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. С. 59.

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 227.

<sup>2</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 200.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія // Рідна школа. – 1995. - № 7-8. – С. 31-50.

<sup>4</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 16-17.

<sup>5</sup> Там само. – С. 17.

природним замилюванням красою оточуючого світу та бажанням самій творити красу (спочатку з прагматичною метою впливу на сили природи, а згодом для власної насолоди), мистецтво, створене людиною, створило її саму, виокремило її з тваринного світу, розвинувши в ній здатність до естетичного переживання, сформувавши її морально-естетичну свідомість та давши їй естетичні орієнтири своєї діяльності. Недаремно ж, спростовуючи ідею Ф. Енгельса щодо походження людини, численні наукові й філософські дослідження доводять, що людина з'явилася як самостійний вид *Homo sapiens* не тоді, коли взяла до рук палицю, а тоді, коли в неї з'явилися зачатки моралі та потреба у красі<sup>6</sup>.

Синкретичне мистецтво, ще не бувши усвідомленим первісною людиною в його суті, широко використовувалося в усіх первісних формах *релігії* і, фактично, складало основу вірувань, обрядів та ритуалів: промислової, лікувальної та ін. видів магії; виготовлення фетишів, амулетів, тотемів як зосередження та засобів прояву магичної сили тощо<sup>1</sup>.

Міфологічний світогляд прадавньої людини зумовив генетичний зв'язок мистецтва з *міфом*, який як своєрідний спосіб духовного освоєння нею дійсності, характеризується художньо-філософським синкретизмом, тобто уособленням та песоніфікацією сил природи, зображенням їх у чуттєвих образах надприродних істот та героїв, істинність дій яких не підлягала сумніву. Основними рисами міфу є, на думку Е. Юровської, амбівалентність, діахронізм, пронизаність архетипами та повторами<sup>2</sup>. Завдяки їм міфологія уможлилювала присутність сакрального в профанному, минулого в сучасному, одиничного та загального в особливому, тобто наявність-присутність субстанціонального начала в окремому, трансцендентальному й феноменальному. Оскільки міфологія легко переносила властивості одних речей на інші, то вона надавала нескінченного простору людській уяві, в якій міфологічно мисляча людина здійснювала будь-які перетворення й подвиги. „Будь-яка міфологія долає, підкорює та перетворює сили природи в уяві і за допомогою уяви” (К. Маркс)<sup>3</sup>. Міфологія спонукала людину до

<sup>6</sup> Королёва З.А. Ранние формы танца. – Кишинёв: Штиинца, 1977. – С.16.

<sup>1</sup> *Первобытные формы религии* // Краткий словарь по философии /Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 146-248.

<sup>2</sup> Юровская Э.П. Актуален ли поиск понятий? // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 45-51. С. 37-39.

<sup>3</sup> Цит. за: *Мифология* //Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 188.

пошуку реальних сил панування над природою, і в цьому багатозаровому культурному процесі відбулося „розмивання міфу”, внаслідок якого він поступився місцем іншим формам суспільної свідомості, з одного боку, надихаючи перші спроби творчості й тим самим сприяючи становленню пластичних *мистецтв*, епічної поезії, трагедії, комедії, а з іншого – раціонально осмислюючи себе у цих межах й сприяючи зародженню *філософії*, а згодом – *науки*<sup>4</sup>. Але навіть після втрати світоглядної функції, міфологія завдяки закладеним в ній архетипам зберегла своє значення як джерело натхнення й форма опису в художній творчості, у мистецтві. Зокрема, сприйнята через іронію, вона використовується як специфічний спосіб освоєння минулого у творчості Т. Манна, в якій широко вживаються міфічні образи, обставини та сюжети<sup>1</sup>.

### 2.3.1. Мистецтво і філософія

В історії людства існували діаметрально протилежні підходи щодо розуміння статусу мистецтва, філософії та науки. Відповідно до них, одні дослідники визнавали філософську свідомість, науку й понятійне мислення (доведення істини наукою) вищими за художньо-образне осягнення прекрасного<sup>2</sup> та саме мистецтво як нижчу форму пізнання істини, „тінь тіні”<sup>3</sup> (Платон, Х. Вольф, О. Баумгартен, Г. Гегель, Б. Кроче). Інші – навпаки, вважали мистецтво вищим за філософію та науку (Арістотель, Ф. Аквінський, Л. да Вінчі, М. Лосський, О. Потебня). Зокрема, Арістотель вважав, що поезія є більш філософічною, серйозною і вищою, ніж історія, оскільки говорить про загальне, а історія – про одиничне<sup>4</sup>. Леонардо да Вінчі, репрезентуючи найбільш гармонійний в історії людства тип ставлення до дійсності, який синтезував у собі чуттєвий зміст, теоретичне узагальнення й практичну дію<sup>5</sup>, все ж категорично вимагав визнання вищості живопису над філософією, оскільки

<sup>4</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8.; Диденко В.Д. Искусство и философия. – М.: Знание, 1986. – 64 с.; Капустина Л.Б. Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с.; Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56. та ін.

<sup>1</sup> *Мифология* // Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 188-189.

<sup>2</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 201.

<sup>3</sup> Там само. – С. 220.

<sup>4</sup> Аристотель. Поэтика. Риторика. – СПб., 2000. – С. 35-36.

<sup>5</sup> Кузин В.С. Психология живописи. – М.: ООО „Издательский дом „ОНИКС 21 век”, 2005. – 304 с. С.7.



остання, за його висловом, не задовольняє тій істині, що її досягає живописець, око якого помиляється менше, ніж розум філософа<sup>6</sup>. Близьку до цих точку зору висловлював у своїх працях М. Лосський, за ствердженням якого, мистецтво завдяки своїй художній формі має характер істини, вираженої в конкретній формі повнокровного життя і тому стоїть вище за філософію, яка дає знання лише в абстрактній формі”<sup>7</sup>.

Аналізуючи “букет” усіх можливих модифікацій взаємовідношень філософії та мистецтва, М. Каган класифікує їх від взаємо-байдужого ставлення, протистояння до “охудожествлення” філософії (С. К’єркегор, Ж.-Ж. Вюнанбурже, О. Зись) та “філософствування” мистецтва<sup>1</sup> (Вольтер, Ф. Достоєвський, Л. Толстой, І. Франко, Т. Манн, Ж.П. Сартр, А. Камю, М. Фріш, Ф. Дюрренматт).

Говорячи про співвідношення мистецтва та філософії, дослідники зазначають, що вони, як форми суспільної свідомості, є водночас тотожними і відмінними одне від одного: тотожні завдяки спільності їх предмету, яким є абсолютне, відмінні – за способом його відтворення<sup>2</sup>.

Думка про єдність філософії та мистецтва, висловлена вперше у „Поетиці” Аристотеля, мала підстави у художньо-образній, поетично-метофоричній, притчеподібній формі світоосмислення, характерній для філософії Сходу та ранньогрецької філософії.

Майже усі великі мислителі минулого торкалися наряду з філософським осмисленням оточуючого світу питань естетики, теорії й практики мистецтва. Зокрема, Геракліт вважав, що краса й гармонія мають матеріальну основу, розвиваються як властивості речей і складаються з поєднання протилежних елементів. Демокрит був переконаний, що сутність краси полягає у стрункому порядку, в симетрії й гармонії частин, у правильних математичних пропорціях, а для її створення обов’язковою умовою є натхнення. Сократ доводив, що істинне, моральне й прекрасне співпадають. Встановивши зв’язок прекрасного з доцільним, він стверджував, що не тільки поезія, але й скульптура може виражати „стан душі”. Платон обстоював думку про

<sup>6</sup> Леонардо до Винчи О науке и искусстве / Леонардо до Винчи. – СПб.: Амфора, 2005.- 414 с. С. 32.

<sup>7</sup> Лосский Н.О. Характер русского народа. – Кн. 1. Посев, 1957. – С. 24.

<sup>1</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 6.

<sup>2</sup> Базулева Т.Л. Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56. С. 39.

вічне існування прекрасного. Арістотель надавав мистецтву значення однієї з форм пізнавальної діяльності людей, що зумовило його висновок про пізнаваність та підконтрольність творчого процесу<sup>3</sup>.

Свого ґрунтовного розвитку ідея єдності філософії та мистецтва отримала у „Філософії мистецтва” Ф.В. Шеллінга, де автор пояснює сутнісну тотожність цих сфер творчої людської діяльності їх здатністю, залишаючись особливим, містити в собі нескінченне, “висловлювати невисловлюване”<sup>4</sup>. І мистецтво, і філософія, вважає Ф.В. Шеллінг, відтворюють не дійсні речі, а їх першообрази: філософія – абсолютне, дане у першообразі істини, а мистецтво – дане у відображенні краси<sup>1</sup>. Остання, на думку Ф.В. Шеллінга, є допомогою людям в осягненні абсолютної істини, а мистецтво – виходом істини за межі мислення, об’єктивним вираженням божественної творчості. Завдяки йому філософські істини, які за сутністю є лише думками, стають чуттєво споглядальними – вони споглядаються як прекрасні предмети. Таким чином, відношення між філософією та мистецтвом розкривається філософом як відношення між внутрішнім і зовнішнім, між прихованою сутністю та її зовнішнім проявом. Філософія об’єктивується у мистецтві і завдяки мистецтву, мистецтво ж живиться ідеями філософії.

Розвиваючи цю думку, В. Діденко стверджує, що „філософське і художнє знання є знанням про кінцеві сенси, кінцеву мету і можливості різних видів людської діяльності. Відображаючи суще з позицій належного, філософія та мистецтво виробляють ідеальні прообрази пізнавальної й предметно-практичної діяльності людини”<sup>2</sup>. Це виявляється, як вважає автор, зокрема, в тому, що філософські та художні концепції й ідеї, які часто не потребують, на відміну від науки, однозначної, дослідницької, фактологічної кореляції і підтвердження експериментом, нерідко випереджають рівень розвитку природознавства, точного знання, повсякденного досвіду, а тому філософська і художня ідея входять у духовну культуру епохи як аспекти гносеологічного ідеалу.

М. Каган розглядає проблему взаємовідношення філософії й мистецтва у теоретичному та історичному аспектах<sup>3</sup>, вважаючи

<sup>3</sup> Кузин В.С. Психология живописи. – М.: ООО „Издательский дом „ОНИКС 21 век”, 2005. – 304 с. С.7.

<sup>4</sup> Юровская Э.П. Актуален ли поиск понятий? // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 45-51. С. 50.

<sup>1</sup> Шеллинг Ф.В. Философия искусства. – М., 1966. – С. 64.

<sup>2</sup> Диденко В.Д. Искусство. Духовная культура. Философия. – Алма-Ата: Наука, 1990. – 200 с. С. 160.

<sup>3</sup> Каган М.С. Культура – Философия – Искусство // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов н/Д. – 2000. – № 1.

кожну з цих форм суспільної свідомості сховищем кожної окремої культури в процесі її спілкування з іншими культурами<sup>4</sup>.

Аналізуючи на обширному історико-культурному матеріалі проблему взаємозв'язку філософського світогляду й художнього процесу тієї чи іншої епохи, В. Бранський виводить останній через аналіз відношення притаманного певній епосі ідеалу в мистецтві та її вихідного філософського принципу<sup>5</sup>. В. Конев, виявляючи багатосторонні зв'язки між філософією та мистецтвом в аналізі їх історичних взаємодій, звертає увагу передусім на ті моделі, коли філософія й мистецтво „виростають з однієї культури”<sup>1</sup>. Виходячи з цього, автор виділяє в історії філософії три етапи, кожен з яких вводить у свою тканину проблематику естетичного й художнього: 1) античну культуру, що ґрунтується на парадигмі „буття як буття” і зближує усі форми пізнання світу; 2) новоєвропейську культуру, парадигмою якої стало „Cogito ergo sum”, що зумовило дистанціювання філософії від мистецтва; 3) сучасну культуру, яка, зростаючи на гуманістичній парадигмі, все більше зміщує свій інтерес до проблеми екзистенційного існування людини і повертається до мистецтва як до „найвищого” способу осягнення світу і людини<sup>2</sup>.

Філософія і мистецтво характеризуються універсальним ціннісним підходом до людини і світу. Філософія роздумує над даною проблемою, розглядаючи людину в усіх її взаємостосунках із оточуючим світом (прикладом тому є філософська праця Михайла Полетики „Філософічні спроби про людину, її головні відношення та її призначення, основані на розумі та досвіді, з додатком спостережень над красою, видані за довіренням автором манускриптом Л.Г. Якобом”). Мистецтво ж не стільки розмірковує, скільки змальовує людину у заданих ситуаціях, даючи простір для роздумів над цим вже самому читачеві, глядачеві, слухачеві.

Спільність філософії та мистецтва полягає в тому, що вони є сферами діяльності, які знаходяться під сильним впливом несвідомого, що виводить їх за межі чіткої визначеності й однозначності (без чого неможлива наука) і надає їм трансцендентності: і в мистецтві, й у філософії „свідомо проведена

<sup>4</sup> Каган М.С. Социальные функции искусства. – Л.: Наука, 1978. – 33 с. С. 27–28.

<sup>5</sup> Бранский В.П. Философия и искусство. – Калининград, 1999.

<sup>1</sup> Конев В. Искусство и философия: полюса, стягивающие культуру // В диапазоне гуманитарного знания. – СПб., 2001. – С. 51-56.

<sup>2</sup> Там само. – С. 54.

думка настільки значуще пронизана несвідомо вкладеним змістом, що стає воістину невичерпною”<sup>3</sup>. Близькою є й семантика філософських та мистецьких понять, різноманітність їх стилів, манер, мов<sup>4</sup>. Зважаючи на цю спільність, Е. Ільєнков називав „Перстень Нібелунгів” Р. Вагнера „Капіталом” Маркса, перекладеним на музику, в якому та ж критика відчуженості<sup>5</sup>.

Філософію й мистецтво ріднить між собою і відрізняє від науки те, що вони можуть передати стан людської душі („філософія серця”) й зумовлюють (хоча кожне по-своєму) народження нових смислових горизонтів та перспектив<sup>1</sup>. Виходячи з цього, М. Максимович зазначав, що оскільки філософія збудована не лише на розрахунках розуму, а й на „серці”, вона не є окремою наукою. Дійсно жива мудрість розуму базується на любові. Її прагненням є пізнання внутрішнього значення і єдності предметів. А це означає, що філософія може бути в кожному творі, в поезії, в житті. Філософом є той, хто зводить різні галузі знання до їх спільного початку і розвиває їх в системі<sup>2</sup>. З цих позицій мистецьким за своєю сутністю є філософське осмислення світобудови як стародавніми мислителями (давньоіндійськими: „Шива створив світ, танцюючи. Допоки він танцює – світ існує”; давньогрецькими: „Космос – це гармонізований Хаос”), так і філософами більш пізніх історичних періодів, зокрема, українським філософом Д. Кавунником-Велланським, який зазначав, що „процес творення світу є подібний до процесу мистецької творчості. „Земний світ” має розвинутися від початкової основи до остаточної досконалості”<sup>3</sup>.

На естетичній ідеї краси будується й філософія Г. Сковороди. Аналізуючи його філософські погляди, можна стверджувати, що у них відбулося поєднання дискурсивно-логічного аналізу й філософської рефлексії з елементами емоційно-образного освоєння світу<sup>4</sup>. Увесь світ філософ сприймає як прекрасний. Навіть мораль, вважає він, базується на прекрасному. Універсальним, на його думку,

<sup>3</sup> *Базулева Т.Л.* Истина красоты и красота истины (вариации на тему философско-эстетических рассуждений Аристотеля и Шеллинга) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2002. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 39-56. С. 51.

<sup>4</sup> *Какая философия нам нужна?*. – СПб., 1990. – С. 19.

<sup>5</sup> *Мареев С.Н.* Э.В. Ильенков. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. – 112 с. С. 6.

<sup>1</sup> *Капустина Л.Б.* Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 3.

<sup>2</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 97.

<sup>3</sup> *Цит. за: Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 96.

<sup>4</sup> *Чижевський Д.* Філософія Г.С.Сковороди // Хроніка. – 2000. – № 39-40. – ч. II. – С. 455-474.

є лише релігійне переживання, через яке людина розуміє і мораль, і красу, і правду<sup>5</sup>. Проголошуючи першість божественної природи над матеріальною, Г. Сковорода уподібнює її до сенсу писаних слів чи до малюнка, матеріальну ж природу – до фарби: „Барва не що інше, як порошок і пустеля: рисунок, або пропорція та розположення барв, то є сила. Усяка матерія є барвистий бруд, і брудна барва, і мальовничий порошок, а блаженна натура і сама початком, себто безпочатковою інвенцією, або виглядом та премудрою делінеацією, що вносить усю видиму барву, яка своїй нетлінній силі і єству так відповідає, як одяг тілові”<sup>1</sup>.

Філософія Г. Сковороди пронизана образною символічністю. Він використовує символіку народної поезії, античного неоплатонізму, християнства тощо<sup>2</sup>. Кожен символ (як це було і в досократиків) має у нього певну множинність значень, “межі значності яких почасти суміжні одна з одною, почасти перехрещуються, почасти цілком ріжні... Символіка живе тут повним життям і стремить увібрати в себе понятійне, означне, „сухе”<sup>3</sup>. За словами Д. Багалія, образність філософії Г. Сковороди зумовила й специфічні форми втілення його ідей (у притчах, байках, прислів'ях<sup>4</sup>) та насичення його філософської думки різноманітною символікою й емблематикою (взяти хоча б образи кола, колеса, змії, яка кусає себе за хвіст, як найважливіші символи божественного буття, історії людства та окремої людини)<sup>5</sup>.

Символічна образність філософії перегукується з філософічністю мистецьких творів, в яких підіймаються серйозні смисложиттєві проблеми, набуваючи особливої гостроти і причетності до людини через втілення їх у художніх образах. Оскільки філософські ідеї найчастіше висловлювалися в літературній формі, то філософія має найбільш тісний зв'язок із літературою. Зважаючи на це, М. Каган справедливо звертає увагу на парадокс, коли історики мистецтва говорять про філософську проблематику змісту творів видатних письменників, драматургів, живописців, композиторів – від Есхіла і Данте, до Тютчева й Чайковського, Далі і

<sup>5</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 78.

<sup>1</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 60.

<sup>2</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 47.

<sup>3</sup> Там само. – С. 48.

<sup>4</sup> Там само. – С. 48.

<sup>5</sup> Там само. – С. 58.

Беккета, а історики філософії стверджують, що лоном філософської думки нерідко виступала література, яка досягла найвищого філософського рівня в творах Толстого й Достоевського, Франка, письменників-екзистенціалістів<sup>6</sup>. Прикладом тому є твір М. Гоголя „Два подорожні”, високий філософський смисл якого перегукується і з образами Піфагора, й думкою В. Шекспіра: „Життя подібне до театру; до його йдуть одні взяти участь у грі, інші – крамаріювати, кращі – спостерігати. Так і в житті звичайні люди женуться за славою і грішми, філософи – за правдою”<sup>1</sup>.

Відомо, що більшість видатних філософів, які виступали із розгорнутими естетичними концепціями, добре знали конкретний матеріал мистецтва, орієнтувалися в історичній своєрідності художніх стилів і напрямів (Г. Гегель, А. Бергсон, Х. Ортега-і-Гассет, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер та ін.)<sup>2</sup>. За свідченням учнів, Е. Ільєнков, мав загострене музичне почуття, захоплювався музикою, пробував себе в графіці і в літературі. Ним була написана п'єса „Ісус Христос” для Театру на Таганці, а усе, що створене Е. Ільєнковим з філософії, в літературному відношенні „не лише є бездоганим, але нерідко переходить у витончену словесність”<sup>3</sup>. Наприклад, його текст під назвою „Таємниця чорного ящика” гідний, на переконання С. Марєєва, суперничати з фантазмагорією Гофмана.

Відмінність же мистецтва й філософії полягає в тому, що будучи підсистемами єдиної системи культури, вони, на думку М. Кагана, контрастують за змістом і структурою відтворення реальності як пізнання об'єктивно-істинного, що вибудовує „картину світу” й формує абстрактний теоретичний дискурс з його понятійно-словесною формою вираження, та пізнання „ціннісно-осмислене”, яке відтворює „образ світу” в культурі, з багатоманіттям мов мистецтва<sup>4</sup>. Філософ пояснює ці відмінності протилежністю гносеологічно-аксіологічних орієнтацій філософії (“назовні”) та мистецтва (“усередину”)<sup>5</sup>.

<sup>6</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8.

<sup>1</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 115-116.

<sup>2</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 9.

<sup>3</sup> Марєєв С.Н. Э.В. Ильєнков. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. – 112 с. С.5-6.

<sup>4</sup> Каган М.С. О двух формах воплощения идей // Философский век. История как методология гуманитарных исследований. – Ч. 1. – СПб., 2001. – С. 15-27.

<sup>5</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 7.

Відзначена у перших філософських рефлексіях, починаючи з Античності, тенденція до розділення цих двох галузей пізнання дозволила Л. Капустиній висловити гіпотезу, що філософія й мистецтво мають у якості деяких стихій самозародження дві відмінні вже на ранніх етапах культури здібності<sup>6</sup>, оскільки ще перші мудреці вважали, що душа людини одні речі сприймає „через опосередкування тілом, як наприклад, слухом, зором”; інші „споглядає сама по собі, зовсім не користуючись тілом. Внаслідок цього з існуючих речей одні – чуттєві, інші – осягувані розумом”<sup>1</sup>. Тому, за своєю природою, мистецтво є гетерогенним, тоді як філософія (а згодом і наука) – гомогенними. Тобто, чуттєвій реальності „видимого” як неупорядкованого й рухливого вони протипоставляють осягувану розумом реальність „суцього” як вічного, незнищеного, впорядкованого<sup>2</sup>. Яскравим прикладом цьому є вчення піфагорійців про здатність ритмів і мелодій “мусичного мистецтва” пронизувати собою увесь Космос, обіймати все суще, забезпечувати гармонійний розвиток природи та усього живого на Землі<sup>3</sup>.

Відкритий греками подвійний характер знання сформував традицію теоретичного осмислення двох світів: першого, споглядального, що осягався розумом і мав статус „істинного”, „суцього”, формував у процесі відокремлення поняття від образу теоретичні уявлення; іншого – ніби другого космосу, що наслідує суще, копіює його, й ототожнюється з „видимим”, „тим, що здається”, тобто зі сферою відчуття (образу)<sup>4</sup>. Таким чином, суперечність між „надійністю думки” та „оманливістю почуття” зумовила гносеологічні відмінності між філософією та мистецтвом як двома формами освоєння дійсності<sup>5</sup>.

Філософія відрізняється від мистецтва тим, що вона, як думка, завжди є вірною власній, рефлексивній природі, своїй базовій структурній матриці, закладеній у ній творчою, за самою своєю природою, „ідеєю” (П. Адо), оскільки вона – передусім „мислимий простір того, хто мислить”, що являє „нескінченне у нескінченному”,

<sup>6</sup> Капустина Л.Б. *Філософія и искусство: логика паратекста*. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 17.

<sup>1</sup> *Маковельский А.О. Досократики*. Ч.1. – Казань, 1914. С.13.

<sup>2</sup> Капустина Л.Б. *Філософія и искусство: логика паратекста*. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 18.

<sup>3</sup> *Музыкальная эстетика стран Востока* / Под ред. В. Шестакова. – М.: Музыка, 1967. – С. 12.

<sup>4</sup> *Фрейдберг О.М. Миф и литература древности*. – М., 1998. – С. 332-333.

<sup>5</sup> *Seier M. Das Sprachspiel der Philosophen*. – Hamburg, 1989. – P. 192.

тоді як мистецтво – „вихід за межі мислення”, що являє “нескінченне у кінцевому” (Ф.В. Шеллінг)<sup>6</sup>.

Імманентна форма філософського мислення є подібною до наукової (теоретичний дискурс), оскільки лише в цій формі воно може надати культурі інформацію про світ в його цілості. Тому, на відміну від художнього, філософське світобачення ґрунтується на розумі й опосередковується думкою: „Філософія ... існує в сфері спекуляції, у сфері взаємного відображення мислительних визначень, у якій предметне мислення рухається та артикулюється у собі самому”<sup>1</sup>.

Водночас, як синтез відображення суб'єктивного, результат творчості, філософія, на переконання Я. Грота, є не наукою, а мистецтвом<sup>2</sup>. Специфіка філософського знання в тому й полягає, що, будучи надзагальним, воно, на відміну від наукового, не має чіткого укорінення у факти і, внаслідок несуровості філософських понять, їх незводимості до фактів, споріднюється з мистецьким. Таким чином, філософське мислення як дуже широке, багатаспектне й узагальнене може бути орієнтованим й на художньо-образне й на концептуально-наукове освоєння світу. В творчості філософів обидва типи взаємодіють. Переважання першого з них відрізняє художньо-синтетичну манеру філософського роздуму (Платон, Ф. Ніцше, Ж.П. Сартр, А. Камю, сучасна філософія постмодернізму) від науково-аналітичної (Аристотель, І. Кант, Г.В.Ф. Гегель, позитивізм, марксизм, сучасна аналітична філософія)<sup>3</sup>.

Імманентною формою осмислення світу в мистецтві є художньо-образна, яка, об'єднуючи раціональну активність людського духу з ірраціональною, свідому з несвідомою, суб'єкт-об'єктне відношення з міжсуб'єктним, представляє світ в усій його повноті та конкретній соціально-історичній своєрідності<sup>4</sup>.

Для позначення досвіду мистецтва, що тяжіє до саморефлексії дискурсивного характеру, У. Еко запропонував термін „художній дискурс”, що означає „думку самого мистецтва”<sup>5</sup>, розумовий, логічний спосіб опису й вираження смислу дискурсивного поля мистецтва, репрезентованого у „термінах діяльної практики” і

<sup>6</sup> Шеллинг Ф.В. Сочинения: В 2-х т. – М., 1987. – Т.1. – С. 472.

<sup>1</sup> Гадамер Г.-Г. Философия и поэзия // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М., 1991. – С. 123.

<sup>2</sup> Грот М. Я. Философия как ветвь искусства // Философия и ее общие задачи. — СПб., 1904. - С. 31.

<sup>3</sup> Новая философская энциклопедия. – М., 2001. – Т. 4. – С. 197.

<sup>4</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 5.

<sup>5</sup> Зись А.А. Философское мышление и художественное творчество. – М., 1987. – С. 107.



вибудованого за принципом опозиції до метафізичного розуміння краси. Це дозволило йому відмежувати художній дискурс від дискурсу дидактичного, естетичного та філософського<sup>6</sup>. Таким чином, вийшовши з-під опіки краси й художнього образу, мистецтво стає „іншим” і виявляє інтерес не лише до дослідження сучасності, але й до теорії як такої. Вагомий внесок у розвиток цієї теорії зробив Е. Суріо, який відкрив здатність мистецтва до інстаурації, тобто викликання „буття з небуття”<sup>1</sup>. Остання виявляється в тому, що, даючи можливість пережити непрожите, воно „стискає суспільний та історичний досвід поколінь до концентрації і форм, доступних для особистого залучення до нього”<sup>2</sup>. Цей привілей мистецтва зумовлює високий статус індивідуальності митця й сприяє самоусвідомленню ним себе як Деміурга, який за власним бажанням може творити нову реальність і тому, за висловом Л. да Вінчі, має право „у відношенні мистецтва називатися онуком Бога”<sup>3</sup>. На відміну від художника, статус особи філософа не може досягнути такої висоти (хоча створена ним філософська теорія також яскраво репрезентує його індивідуальність), адже у ході філософської полеміки представників різних філософських течій її учасники логікою розуму змушені прийти або до взаємозаперечення, або до різних форм консенсусу, що характерно і для науки. Їх філософські побудови не можуть співіснувати так толерантно, як це буває у мистецтві. Цим зумовлена боротьба шкіл і напрямів у філософії, на противагу їх плюралізму в художній творчості.

У новому тисячолітті проблема взаємодії між мистецтвом та філософією як сферами творчої людської діяльності отримує нове звучання в результаті переосмислення уявлень про них, що активізували пошук підстав для виявлення їх глибинних зв'язків і взаємних впливів<sup>4</sup>.

Як зазначає Л. Капустіна, сама сучасна культура, з досвідом її авангардів, модернізмів та постмодернізмів, народжує нові стратегії взаємодії „філософського” й „художнього”, осмислення яких висуває проблему цієї взаємодії на рівень однієї з магістральних у сучасній теорії. З одного боку, відзначається „парадигмальний внесок” мистецтва у розробку філософських ідей, з іншого – вплив філософії

<sup>6</sup> Эко У. Искусство и красота в средневековой эстетике. – СПб., 2003. – С. 207.

<sup>1</sup> Суріо Э. Искусство и философия // Вопросы философии. – № 7-8. – 1994. – С.106.

<sup>2</sup> Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с. С. 240-241.

<sup>3</sup> Леонардо да Винчи О науке и искусстве / Леонардо да Винчи. – СПб.: Амфора, 2005. – 414 с. С. 38.

<sup>4</sup> Капустина Л.Б. Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 9.

на мистецтво<sup>5</sup>. Під останнім розуміється не „спекулятивне відношення” філософії до мистецтва, а перш за все – життя філософських ідей та гіпотез у літературних творах, творах мистецтва взагалі.

По-перше, на теоретичному рівні, з достатньо жорстким обґрунтуванням дуалізму двох форм мислення на основі принципу бінарної опозиції – з одного боку й паралельними експериментами в галузі взаємопроникнення й розмивання дискурсів, що сягають своїм корінням в архаїчні пласти культури – з іншого.

По-друге, на практичному рівні сприйняття і читання текстів, породжених художньо-образним та абстрактно-логічним мисленням, що актуалізує проблему меж філософського і власне літературного текстів та, за висловом Л. Капустіної, функціонування „жанрів-мутантів” – як у галузі філософії, так і в сфері мистецтва<sup>1</sup>.

По-третє, на рівні теоретичного осмислення культурних практик та розробки полігносеологічних стратегій, моделей взаємодії філософії та мистецтва.

Вивченню останньої проблеми присвятив свою увагу О. Зись, який, на основі дослідження взаємовідносин між філософським мисленням, що вербалізує себе у філософській концепції, та художньою творчістю, що становить собою конкретно-образне втілення художньої ідеї у витворі мистецтва, виділив два типи паралелей – хронологічні й логічні, які виявляють себе в історії культури в єдності та взаємодії<sup>2</sup>. Хронологічні паралелі дослідник проводить у тих випадках, коли філософія й мистецтво утворюють деякий „симбіоз епохи”<sup>3</sup>, оскільки картина художнього узагальнення, що відновлює ту чи іншу картину світу, співпадає з основними концептуальними поглядами цієї епохи (взяти хоча б „Одісею” Гомера чи трагедії Шекспіра). Логічні паралелі виявляються на фоні хронологічної „розосередженості” філософських концепцій та художніх ідей, однак, незважаючи на історико-часову дистанцію, в цьому випадку вочевидь проглядається відповідність у логіці аналізу, відзначаються спільні смислові й проблемні поля. В якості ілюстрації цього А. Сьомушкін наводить приклад „культурно-світоглядної спорідненості” між гомерівським епосом та іонійською філософією<sup>4</sup>.

<sup>5</sup> Там само. – С. 22.

<sup>1</sup> Капустіна Л.Б. Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 10.

<sup>2</sup> Зись А.Я. Философское мышление и художественное творчество. – М., 1987.

<sup>3</sup> Сурио Э. Искусство и философия // Вопросы философии. – № 7-8. – 1994. – С.106.

<sup>4</sup> Семушкин А.В. Эмпедокл. – М., 1985.

Концепція О. Зися спрямована на вербалізацію й термінологічне позначення того, що покладається в основу базового механізму співвідношення між філософією та мистецтвом у самій історії культури, зокрема, в досвіді творчої практики взаємодії двох форм. Йдеться про паралелі на лінії: „філософська концепція – художній образ” (філософський або художній твір), або на рівні феноменів культури: „філософська думка – художня думка”. Так, хронологічні паралелі підкреслюють відповідність, у деяких відношеннях, цілісних текстів – філософського трактату й художнього твору (наприклад, фрагментів Анаксимандра й „Теогонії” Гесіода), в той час, як логічні паралелі вказують на логічну, смислову й тематичну відповідність конкретного тексту, тобто філософського (чи художнього) твору (або школи, напряму і т.ін.), й контексту як сукупності філософських чи художніх ідей, підходів, парадигм іншої культурної традиції (наприклад, художня традиція осмислення філософських ідей А. Бергсона й З. Фрейда літературою „плину свідомості” у творі „Хвилі” В. Вулф)<sup>1</sup>.

Таким чином, дослідник позначає два шляхи вивчення проблеми співвідношення філософії та мистецтва. В якості першого можна розглядати текстологічний аналіз способів композиції та організації матеріалу, мислительних схем та логіки викладу, а також тем і сюжетів, що мають концептуальне значення для відтворення механізму взаємодії філософії та мистецтва, що виявляються співзвучними у прагненні осмислити сучасну їм епоху й відтворити об’єктивну „картину світу”.

Другий шлях – історико-культурна реконструкція паралелей між філософією та мистецтвом як двома „взаємозбагачуваними, але взаємозамінними феноменами культури”, з метою виявлення „глибинних закономірностей самого мистецтва й самої філософії, що формуються в процесі їх динамічного розвитку у межах духовної культури суспільства”<sup>2</sup>. Прикладами такого паралелізму, на думку філософів, можна вважати: філософію Арістотеля – й античну трагедію (С. Аверинцев); філософію стоїків – та архаїчну поезію (П. Адо); філософію П. Абеляра – й романське та готичне мистецтво (Е. Кассіерер); раціоналізм Р. Декарта – та мистецтво французького класицизму (Е. Кранц); філософський скептицизм М. Монтеня й

<sup>1</sup> Капустина Л.Б. *Философия и искусство: логика паратекста*. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 12.

<sup>2</sup> Зись А.А. *Философское мышление и художественное творчество*. – М., 1987. – С. 3.

моральний релятивізм П. Шаррона – та мистецтво бароко (Д. Чижевський); філософію Г. Гегеля – й прозу Д. Дідро (О. Зись); філософію емпіріокритицизму – та мистецтво імпресіонізму (М. Дірш); марксистсько-ленінську філософію – й мистецтво соціалістичного реалізму (Л. Капустіна) тощо<sup>3</sup>.

О. Зись відзначає, що від епохи до епохи характер взаємодій між філософією та мистецтвом все більш збагачується, з'являються нові паралелі „мішаного”, „логіко-контекстного” типу, коли один художній твір стає „відправною точкою” для багатьох філософських спекуляцій (наприклад, цикл М. Пруста „У пошуках втраченого часу”) або навпаки, філософська спадщина мислителя породжує цілу художню традицію (наприклад, філософія А. Шопенгауера й твори М. Метерлінка, Е. Верхарна, К. Гамсуна та Е. Мунка; Ч. Чапліна та С. Беккета; М. Пруста та А. Жида тощо. Ще більш складними є випадки „вбудовування”, „інкрустації” художнього матеріалу у філософську концепцію того чи іншого мислителя. Наприклад, праці Ф. Лаку-Лабарта, у якій автор, виявляючи „філософські імплікації” в музиці Р. Вагнера й вписуючи їх у контекст постнекласичної культури, здійснює багаторівневу реконструкцію моделей взаємодії філософії й музики, використовуючи теоретичний інтерес Ш. Бодлера, С. Малларме, М. Хайдеггера й Т. Адорно до творчої та теоретичної спадщини Р. Вагнера<sup>1</sup>.

Посткласичні моделі взаємодії між філософією та мистецтвом відрізняються від класичних тим, що філософська думка актуалізує і пов'язує між собою художні ідеї різних епох. Наприклад: досократики – Й.Х.Ф. Гельдерлін – М. Хайдеггер, або бароко – Г.В. Лейбніц – Ж. Делез. Крім того, певний вид мистецтва „вбирається” в шати філософського чи будь-якого іншого теоретичного дискурсу. Наприклад, А. Шопенгауер – А. Бергсон – Р. Вагнер, або феномен „інтелектуальної чуттєвості” П. Валері, що дозволяє виявити співзвучність аналітичних конструкцій поета, а в живописі – мислительної техніки П. Сезанна, методу феноменологічної редукції і т ін.<sup>2</sup>

У посткласичній філософії з великою силою проявилася символічність, образність, метафоричність, тобто, її художня

<sup>3</sup> Капустіна Л.Б. Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 13.

<sup>1</sup> Лаку-Лабарт Ф. Musica ficta. Фигуры Вагнера. – СПб., 1999.

<sup>2</sup> Капустіна Л.Б. Философия и искусство: логика паратекста. – СПб.: ИД „Петрополис”, 2004. – 216 с. С. 14.

складова, від якої значною мірою залежить дійова, „інкарнуюча”, за К. Ясперсом, сила. Завдяки цьому нова філософія зближується з мистецтвом і стає здатною конкурувати з ним у співпричетності до „абсолютних глибин” світобудови й „больових точок” існування людини в світі. Така тенденція щодо доповнення інтелектуального спрямування філософії інтересом до естетичного споглядання й художньої творчості, прагнення виразити себе засобом образно-поетичного, художнього зумовлює, на думку В. Канке, зміну її орієнтації з інтелектуальної на чуттєво-естетичну<sup>1</sup>. На користь цього свідчать такі відгалуження сучасної філософії, як „поетична філософія” (О. Зися), „поетика, що філософствує” (Ж.-Ж. Вюнанбурже), „субстанція художності” (М. Кагана) тощо. Водночас, філософська творчість „художньо орієнтованих” мислителів все ж залишається філософською за своєю базовою інтенцією, оскільки ґрунтується на провідному філософському принципі „розуміння того, що мислиться засобом того, хто мислить”<sup>2</sup>. Як зазначає П. Валері: „Істинний зміст філософії виявляється не стільки у предметі нашого роздуму, скільки в самому акті думки та її операціях. Позбавте метафізику усіх її улюблених спеціальних термінів, усього її традиційного словника, і ви переконаєтесь, можливо, що думку ви аніскільки не збіднили...”<sup>3</sup>.

Важливі висновки загальнотеоретичного та методологічного характеру щодо взаємодії філософії й мистецтва містяться у працях М. Кагана, в яких висувається думка про різні типи співвідношень між філософською та художньою творчістю як рівноправними феноменами культури й формами духовного освоєння дійсності – логіко-теоретичною та художньо-образною<sup>4</sup>. Філософ вбачає найважливішу відмінність між цими сферами творчої людської діяльності в тому, що у мистецтві, все, наявне в світі, стає предметом художньо-образного відтворення дійсності, перетворюючись на елемент “художньої реальності” чи одиницю “художнього тексту” в культурно-перетвореному, осмисленому, суб’єктивованому вигляді, тоді як філософія при зверненні до цих самих об’єктів розглядає їх як елементи об’єктивної реальності, фрагменти світобудови. Саме тому, на думку М.С. Кагана, стають можливими художньо-філософські тексти, що виражають прагнення творчих

<sup>1</sup> Канке В.А. Философия. – М., 1998. – С. 10.

<sup>2</sup> Бубер М. Затмение Бога // Два образа веры. – М., 1995. – С. 366.

<sup>3</sup> Валери П. Поэзия и абстрактная мысль // Валерии П. Об искусстве. – М., 1976. – С. 429.

<sup>4</sup> Каган М.С., Холостова Т.В. Культура – философия – искусство: Диалог. – М., 1988.

індивідуальностей розв'язувати одночасно й співвіднесено, в одних і тих самих творах, завдання “світо-глядні” та “культуро-глядні”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Каган М.С. К истории взаимоотношений искусства и философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8. С. 4.

### 2.3.2. Мистецтво і наука

Незважаючи на те, що „наука прагне до істини, а мистецтво – до краси”<sup>1</sup>, пізнавальний пафос мистецтва споріднює його із пізнавальним пафосом науки, спрямованим на пошук істини, вироблення та систематизацію уявлень про явища і закони оточуючого світу, організовані у вигляді емпіричного та теоретичного знання<sup>2</sup>. „Мистецтво”, – за словами Вільяма Морріса, – „посідає особливе місце в нашому житті. В його надрах народжуються закони організації й доцільного облаштування усіх життєвих процесів”<sup>3</sup>. Відображаючи, наслідуючи і виражаючи своєю образною системою суще в ноосфері, мистецтво, за висловом Д. Кучерюка, упорядковує духовну енергію людства, знаходячи паралелі із законами творення і гармонії в самій природі<sup>4</sup>. Цінність такого відображення оточуючої дійсності полягає не у фотографічному її відтворенні, а у перетворенні її, відповідно до сповідуваного автором ідеалу краси, в осмисленій та опочуттєвленій формі; у створенні нової, „одухотвореної” естетичної реальності<sup>5</sup>.

Здійснивши дослідження історичного шляху науки і мистецтва в єдиному тлі культури, Г. Гачев дійшов висновку, що обидві ці форми культури розвивалися від поверхового спостереження та опису явищ оточуючої дійсності до все більшої заглибленості в їхню сутність. На цій основі філософ встановлює однозначні глибинні взаємозв'язки між теорією механіки і „плутівським” романом, відкриттям внутрішньої будови речовини й появою психологізму в літературі, розщепленням атому – і втратою мистецтвом сталих форм, виникненням безлічі нових авангардних його течій<sup>6</sup>.

Втім, йдучи різними шляхами у своєму розвитку, мистецтво та наука сформувалися як цілком автономні й відмінні за своєю сутністю сфери творчої людської діяльності, які мають різне призначення (за Ж. Браком, мистецтво покликане тривожити, а наука

<sup>1</sup> Петерс Й. Архитектура и антропософия // *Архитектура и антропософия* / Сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 159.

<sup>2</sup> *Краткий словарь по социологии* / Под общ. Ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Политиздат, 1988. – 479 с. С. 174.

<sup>3</sup> Петерс Й. Архитектура и антропософия // *Архитектура и антропософия* / Сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 159.

<sup>4</sup> *Эстетика*. – К.: Вища школа, 1997. – 173 с. С. 128.

<sup>5</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 33.

<sup>6</sup> Гачев Г.Д. Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и человеке. – М.: Логос, 2003. – 512 с.

– викликати відчуття впевненості<sup>1)</sup> і відрізняються між собою тим, що мистецтво відображає й вивчає відношення „світ – людина”, „людина – світ”, тобто, за висловом С. Раппопорта, „досвід відношень”<sup>2)</sup>, а наука – відношення „знання – метод”, „метод – знання”, тобто „досвід фактів”.

Хоча і мистецтво, й наука є органічними елементами сучасного життя, їх правомірно розглядати у бінарно-опозиційних відношеннях, за яких наука є уособленням цивілізаційного (матеріального, прагматично-утилітарного, динамічно-прогресивного) начала, а мистецтво – реалізацією начала культурного: як унікальний творчий імпульс, в якому акцентуються духовне, індивідуальне, якісне, естетичне, виразне, аристократичне, стабільно стійке, іноді консервативне начало<sup>3)</sup>.

М. Каган, розглядаючи мистецтво як засіб моделювання життєвого досвіду людини, що слугує отриманню специфічної пізнавально-оцінної інформації, її збереженню й передачі, вважає основами художньо-образного освоєння світу людиною: 1) відображення об’єктивної реальності у її відношенні до людини, а не в її незалежності від суб’єктивного сприймання буття (як у науці); 2) неподільність пізнання і оцінювання явищ, які сприймаються (що науці не властиве); 3) цілісність інтелектуально-емоційних операцій, яка не допускає відособлення думки та її самостійних дій<sup>4)</sup>. Зазначені механізми засвоєння культурних цінностей передують, за М. Каганом, розвиткові абстрактно-логічного, наукового мислення людини.

Порівнюючи науку і мистецтво між собою за конкретними параметрами, слід звернути увагу на те, що наука прагне розщепити світ на складові частини, максимально диференціювати й проаналізувати його – мистецтво ж розглядає світ цілісно і синтетично; спосіб освоєння світу наукою – логіко-дискурсивний, мистецтвом – художньо-інтуїтивний; для науки основним є раціональний аспект, для мистецтва – емоційний, ірраціональний; мистецтво відображає дійсність у художніх узагальненнях, а наука – в абстрактних; наука впливає передусім, на розум, мистецтво – на почуття; наука екстравертивна, спрямована назовні – в світ, до

<sup>1)</sup> Цит. за: Багацький В.В., Кормич Л.І. Культурологія: історія і теорія світової культури ХХ століття. – К.: Кондор, 2004. – 304 с. С.85.

<sup>2)</sup> Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. – М., 1972.

<sup>3)</sup> Бердяев Н.А. Смысл истории. – М.: 1990.

<sup>4)</sup> Каган М.С. Морфология искусства. – Л., 1972.



практичного застосування, мистецтво – інтровертивне, звернене усередину, до духовного світу людини тощо.

Художника та науковця відрізняють цілі діяльності, які Ю. Борев називає „практичними визначальниками зв'язку людини зі світом”<sup>1</sup>. Так, метою вченого є виявлення законів і розробка методів перетворення об'єктів оточуючого середовища задля пристосування їх до потреб людини. Метою митця – творення краси в житті та в душі людини, адже мистецтво неможливо пояснити, його слід, „сприймаючи, переживати” (*aisthethikos*). Як зазначав Р. Штайнер, мистецтво не слід пояснювати, його потрібно відчувати. Сенс існування усіх видів мистецтв, за ствердженням Й.-В. Гете та його послідовника – Р. Штайнера, полягає у втіленні почуттів.

Реалізація поставленої мети вимагає від науковця предметного, об'єктивного й раціонального розгляду світу, надання несуперечливої інформації про його реальне буття поза ціннісним його осмисленням та емоційною оцінкою. Ці завдання зумовлюють вимоги до особистості вченого, серед яких найбільш важливими є неупередженість, розвинене логічне мислення, інтелектуальні якості тощо. Але якщо наука дає знання про явища оточуючого світу (наприклад, про якості особистості, про стиль тощо), то мистецтво формує ці якості, зокрема, й розвиває в особистості відчуття стилю через її естетичні почуття. Високо оцінюючи цю його якість, Й.В. Гете говорив: „Мистецтво – це розкриття таємних законів природи, які людська душа не може пізнати іншим способом...”<sup>2</sup>. Ці закони, на його думку, не можуть бути сформульовані на основі наукових методів й усвідомлювати їх можна лише через мистецтво й за допомогою мистецтва.

Оскільки в мистецтві відображення дійсності відбувається як „склеювання” суб'єктивного та об'єктивного, коли будь-яке відтворення подій чи станів природи й соціального життя передбачає їх суб'єктивну оцінку людиною, то розгляд світу митцем завжди є суб'єктивним, опочуттєвленим і пронизаним естетичним началом. У ньому обов'язково виражається ставлення художника до зображуваних ним подій. Це вимагає від нього щирості, переконливості, емоційності, образності, виразності тощо.

<sup>1</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 237.

<sup>2</sup> Цит. за: Архитектура и антропософия /Сост. и отв. ред. А. Соколова. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С.8.

Хоча і вчений, і митець у процесі творчої діяльності піддаються емоціям і почуттям (адже, небезпідставно говорять, що сам розвиток науки зумовлений почуттями подиву та сумніву), науковець прагне максимально абстрагуватися від них у своєму науковому пошуку, а митець, навпаки, намагається заразити ними тих, хто сприймає його твір. І тому цінність художнього твору залежить не стільки від його інформативності, скільки від здатності автора яскраво висловити свої почуття, відобразивши їх у почуттях своїх героїв, та викликати ними у відповідь суб'єктивні переживання читачів, слухачів чи глядачів. Отже, в мистецтві думки є пережитими за допомогою почуттів, а почуття є осмисленими. Це зумовлює ні з чим не зрівнянну силу його емоційного впливу на особистість, засобом якого воно формує не просто життєвий досвід людей, а їх ставлення до життєвих явищ, відповідно до тих чи інших ідеалів і цінностей (наприклад, порівняймо фільми про війну Ленні Ріфеншталь та „Звичайний фашизм”, які відображають ідеологію двох протилежних сторін військового конфлікту).

Мистецтво утверджує естетичні цінності людини, наука – інтелектуальні, головними з яких виступають істина й нарощування знання. На базі цих ціннісних установок історично розвивається система ідеалів і норм наукового дослідження, які складають засади етики науки й відповідають двом фундаментальним її ознакам: 1) предметності й об'єктивності наукового пізнання; 2) інтенції науки на вивчення усе нових об'єктів, безвідносно до наявної можливості їх масового практичного освоєння. Для мистецтва незамінною й визначальною ознакою є суб'єктивність, адже саме ця його “нездатність відволікатися від суб'єктивно-людського погляду на життя”, на думку М. Кагана, й дозволяє йому зберігати себе в структурі духовно-практичного освоєння світу<sup>1</sup>.

Парадигма трактовки мистецтва у контексті „сприймаючої чуттєво-сислової суб'єктивності” (М. Дюфрен)<sup>2</sup> артикулює онтологічне значення естетичного досвіду, який конститує людський вимір як естетичного об'єкта („людське” в речі, ціннісно-сислову структуру об'єкта), так і самої людини („людське у людині”, екзистенційно-сислову структуру суб'єкта), в силу чого „афективне *apriori*”, як одиниця естетичного досвіду (дотичність суб'єкта та об'єкта у „людському”), може бути зрозуміле як засіб

<sup>1</sup> Каган М.С. Морфология искусства. – Л., 1972.

<sup>2</sup> Dufrenne M. Phénoménologie de l'expérience esthétique. – Paris, 1953.

зняття суб'єкт-об'єктної опозиції у відносинах людини до світу (як у практико-утилітарному, так і в когнітивно-утилітарному планах), що відкриває екзистенційні можливості відносин людини й світу в режимі діалогу<sup>1</sup>.

Відмінність між науковим дослідженням і мистецькою творчістю виявляється в самому сенсі даного процесу: якщо перше зорієнтоване на результат, то у другій не менш важливим, захоплюючим і значущим є сам процес. Особливо це стосується часових видів мистецтва, існування яких можливе лише під час їх виконання. У цьому процесі кожен реципієнт є співтворцем художнього твору і в процесі діалогічного спілкування з ним „вибудовує” свій власний варіант художньої дійсності, по-своєму інтерпретує її, тоді як в науці співавтором наукового відкриття може бути далеко не кожний (найчастіше люди лише використовують її здобутки або слідуєть розробленим правилам і принципам).

У науці не може бути двох істин чи напівістини. Підтвердженням цьому є хоча б наукові теореми, які мають єдине – необхідне й достатнє, розв'язання. У мистецтві ж може бути багато рівноправних істин, які мають однакову цінність з художньої точки зору (наприклад, описи природи у творах Фета, Шевченка, Шекспіра, Моне, Куїнджі, Айвазовського та ін.), а герої художніх творів не бувають тільки позитивними чи тільки негативними (М. Задорожний у Франка, Г. Печорін в Лермонтова, О. Бендер в Ільфа і Петрова та ін.).

Якщо у науці кожен наступний дослідник або заперечує попереднього, або розвиває його вчення і, фактично, обґрунтовує нову істину, то в мистецтві кожен наступний митець додає до існуючих художніх цінностей новий образ, аспект розуміння певного явища або предмета й тим самим розширює те, що було до нього, не обов'язково руйнуючи при цьому визнані істини й авторитети (хоча й буває і таке, наприклад – авангардизм, концептуалізм).

Наука відділяє здогад від факту – мистецтво дає можливість розвивати саме здогади, іноді нехтуючи загальновідомими фактами. Воно створює простір для фантазії митця, що нерідко виводить його за межі існуючої реальності – на відміну від „прив'язаності” науковця до фактів, які мають значення лише в контексті певної життєвої реальності і вимагають чіткої аргументації.

<sup>1</sup> *Можейко М.А.* Язык искусства // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1291-1292.

Наукове дослідження розгортається за спеціально розробленою програмою та методикою, порушення яких призводить до невідповідності наукових результатів критерію істинності, тоді як художнє пізнання та відображення дійсності є стихійно-емпіричним, залежить від натхнення і нерідко досягає визначних результатів, як раз, виходячи за межі традиційних підходів, порушуючи правила та звичні норми під впливом примхливої фантазії, творчого пориву<sup>1</sup>. Мистецтво, за Є. Фейнбергом, є сферою діяльності людей, в якій, „безпосереднє вглядіння істини” є головним, панівним, майже виключним методом її осягнення<sup>2</sup>.

Зв'язок із життям у науці виявляється в перевірці й підтвердженні істинності теорії практикою, у забезпеченні життєздатності теорії адекватністю її знаків і формул властивостям світу, що пізнається. У мистецтві ж зв'язок із життям можна відобразити за допомогою формули: „мистецтво в житті – життя в мистецтві”.

Якщо цінність науки залежить від практичної значущості отриманих результатів, то для мистецтва з часів Античності найбільш цінними вважалися не прикладні його види (“нижчі”, або, за І. Кантом, “приємні” мистецтва), спрямовані на задоволення утилітарних потреб людини, а “вишукані” мистецтва, які не пов'язуючись з практичним інтересом, збагачують людину духовно, викликають в неї безкорисливі, але шляхетні, естетичні почуття і приносять найвищу – естетичну - насолоду<sup>3</sup>, мірилом якої, за І. Кантом, є не чуттєве задоволення, а рефлектуюча здібність судження, Wohlgefallen<sup>4</sup>.

У науці істина залежить від обраних за основу аксіом, визначеної системи координат для певної теорії (евклідова – неевклідова геометрія; теоретична – квантова механіка тощо). В мистецтві, з одного боку, також істинна цінність художнього твору визначається з позицій його приналежності до певного художнього стилю чи ідеології. З іншого – абсолютні загальнолюдські цінності, втілені у мистецтві, є безвідносними і сучасні спроби узалежнити їх від різноманітних морально-естетичних систем призводять до морального релятивізму і зрештою – до дегуманізації мистецтва.

<sup>1</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 71.

<sup>2</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 152.

<sup>3</sup> Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 12.

<sup>4</sup> Там само. – С. 201.

Естетичні категорії, на які орієнтується мистецтво, є універсальними, тому вони можуть виступати й критеріями істинності наукового знання. Це стосується, зокрема, феномену відчуття стилю на основі інтуїтивного співвіднесення певного явища з еталоном краси: у мові (орфографічне відчуття як переживання краси написаного слова), в математиці (відчуття правильності формули чи рішення на основі критерію „красиво”-„некрасиво”), у фізиці (переконаність в правомірності теорії, яка формується на основі відчуття естетичного задоволення автора від усвідомлення її краси, стрункості та внутрішньої замкненості – на цьому ґрунтувалася, наприклад, впевненість А. Ейнштейна у безпомилковості його теорії відносності), у біології (відомий вислів Дж. Уотсона й Ф. Крика про щойно відкриту модель ДНК: „Вона настільки прекрасна, що не може бути не істинною”)<sup>1</sup> та ін. Отже, розвиваючи ідеї Й.Ф. Шіллера щодо сполучення правди, добра й святості у вищій красі<sup>2</sup>, В. Кудін правомірно називає красу відкриттям істини.

Відмінності науки і мистецтва найбільш яскраво виявляються в їхніх семіотичних системах<sup>3</sup>, які характеризують форми й стилі наукового та художнього мислення. Зокрема, художньо-образна мова мистецтва відрізняється емоційністю і багатозначністю від “сухої” та однозначної термінологічної мови науки.

Науковий стиль мислення, як сукупність методологічних регулятивів, ідеалів і норм науки, виконує інтегруючу роль стосовно різнорідних компонентів науково-теоретичного знання і об’єктивує момент практичного освоєння дійсності, зміст і спрямованість змін науки на її історично-конкретному етапі розвитку<sup>4</sup>. На відміну від нього, художній стиль як естетична категорія, фіксує аспект самовираження, суб’єктивності людини, яка діє в контексті конкретного простору й часу, завдяки чому в ньому відображається конкретний спосіб естетичного освоєння нею реальної дійсності<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> *Мысли про эстетику* // Витягненні педагогические технологии / Сост. Г.В. Кабаева, В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д: Пегас, 1999. – 273 с.

<sup>2</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 151.

<sup>3</sup> *Семиотика* // Краткий словарь по философии /Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 301-302.

<sup>4</sup> *Медведева И.А.* Стиль научного мышления //Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1021–1022.

<sup>5</sup> *Карачун А.Ю.* Стиль художественный // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1022.

Художній образ, що є основною формою мислення у мистецтві, як продукт духовної діяльності являє собою суб'єктивний образ об'єктивної дійсності, а як продукт предметно-практичної діяльності – об'єктивований у творі образ суб'єктивного світу митця. Він, як і поняття науки, втілює в собі спільні властивості явищ. Але якщо в наукових поняттях загальне подано у відособленій, абстрактній формі, то художній образ розкриває його через неповторне одиначне явище, якому притаманне естетичне значення<sup>1</sup>. На відміну від наукових понять, від ідей та ідеалів, в яких філософія втілює ціннісне осмислення світу, художній образ, є водночас переживанням і поняттям, ідеєю та ідеалом. Розкриваючи індивідуальність свого творця, художні образи відкривають можливості для співтворчості людей, які їх сприймають і повинні їх пережити, інтерпретувати, „прикласти” до власного досвіду й духовного світу, продовжуючи тим самим творчий процес, розпочатий художником<sup>2</sup>.

Синтезом уявлень людини про природні й соціальні явища, що її оточують, і для мистецтва, і для науки виступає картина світу, яка має свою специфіку для кожної з цих форм суспільної свідомості й характеризується цілісністю та узагальненістю в мистецтві – й спеціалізованістю та диференційованістю на окремі предметні картини світу (фізична, хімічна та ін.) в науці.

Наукова картина світу як особлива форма теоретичного знання, репрезентує предмет дослідження науки, а також інтегрує й систематизує конкретні знання, отримані в різноманітних галузях наукового пошуку<sup>3</sup>. Вона виступає як цілісний образ світу, що охоплює уявлення про природу та суспільство, які складаються в результаті синтезу природничо-наукових чи гуманітарних знань і постає єдністю у багатоманітності дисциплінарних онтологій. У реальному процесі розвитку теоретичного знання наукова картина світу виконує ряд функцій, серед яких головними є евристичні (функціонування наукової картини світу як дослідницької програми наукового пошуку), систематизуючі та світоглядні.

Художня картина світу характеризує собою притаманний мистецтву конкретно-чуттєвий і водночас узагальнений спосіб осягнення та образного відображення дійсності, який є результатом

<sup>1</sup> *Художественный образ* // Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4- изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с. С. 379.

<sup>2</sup> *Там само.*

<sup>3</sup> Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.676.

художньо-творчої діяльності, а також реалізацією історично-культурного досвіду людства у сфері індивідуально-особистісної та суспільної свідомості<sup>1</sup>. Вона є таким систематизованим зрізом художніх образів та уявлень про світ і людину, в якому інтегрується художнє осмислення світу людини з широкими світоглядними узагальненнями. Унікальною особливістю художньої картини світу Б. Мейлах вважає її здатність виступати своєрідною універсальною пам'яттю людства, стосовно відображення подій минулого, і художньо-образною його моделлю – щодо майбутнього<sup>2</sup>.

Загальнокультурний сенс художньої та наукової картини світу вбачається дослідниками в спроможності їх виступати стратегічними орієнтирами у пошуку людиною нових шляхів цивілізаційного й культурного розвитку та втіленні їх у наукових і художніх концепціях.

Поняття „концепція” є базовим у науці, оскільки виражає певний спосіб бачення, розуміння, трактування явищ, предметів, процесів і презентує провідну думку та конструктивний принцип, які реалізують визначений задум у тій чи іншій теоретичній знаннєвій практиці<sup>3</sup>. Наприклад, філософсько-соціологічна концепція особистості узагальнює і розкриває те загальне й особливе, що становить зміст реальних особистостей, залучених до певного конкретно-історичного типу суспільних відносин.

Сучасні естетики та мистецтвознавці наголошують на тому, що художню концепцію людини доцільно розглядати невіддільно від художньої картини світу, оскільки вони є органічно взаємопов'язаними компонентами художніх образів мистецтва. У художній картині світу в художньо-естетичній формі відображено процес олюднення світу, в художній концепції особистості – зафіксовано основні етапи соціалізації індивіда, його прилучення до світу культури.

Якщо аналізувати історичний розвиток мистецтва крізь призму співвідношення художньої картини світу та художньої концепції людини, то виявляється, що художній концепції особистості кожної історичної епохи відповідала певна художня картина світу і навпаки.

<sup>1</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005 – 360 с. С. 72.

<sup>2</sup> Мейлах Б.С. „Философия искусства” и „художественная картина мира” // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – С.: Наука, 1983. – С. 11-27.

<sup>3</sup> Абушенко В.Л. Концепция // В семирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.509.

Так, космополітичній художній картині світу античного та ренесансного мистецтва відповідає антропоцентрична за своїм змістом художня концепція людини. Відмінність між античною та ренесансною художньою концепцією людини полягає в тому, що в античному мистецтві її зображали як центр Всесвіту, а в мистецтві епохи Відродження – як особистість та індивідуальність. Релігійно-теоцентрична художня картина світу періоду Середньовіччя породила антигуманістичну концепцію особистості, згідно з якою людину вважали „піщинкою Всесвіту”. Реалістичній картині світу XVII-XIX століть відповідає антропоцентристсько-гуманістична концепція людини. В сучасних умовах, коли параметри світу людини предметно розширилися до космічних масштабів, завданням мистецтва стає розвиток художньо-естетичної свідомості, особистісного, індивідуального начала в людині. Збереження гуманістичного мікрокосмосу людини об'єднує реалістичну художню картину світу та гуманістичну художню концепцію людини. Саме така концепція визначає пріоритети педагогіки нашого часу, зокрема, культурологічний підхід до розвитку внутрішнього світу особистості, її неповторно-особистісного „Я”, високої духовності<sup>1</sup>.

Мистецтво зближує з філософією і розмежовує з наукою здатність втілювати й пропагувати через сукупність ідей, цінностей та практичних настанов певну ідеологію, формувати дух епохи, нації, соціальної групи. Це зумовлює утвердження як загальноприйнятих, таких понять, як, наприклад: „антична філософія – античне мистецтво”, „німецька філософія – німецьке мистецтво”, „українська філософія – українське мистецтво”. Натомість, відповідні їм поняття: „німецька наука”, „українська наука” тощо традиційно не вживаються. Причини цього Г. Ващенко вбачає в тому, що наука має інтернаціональний характер, вона менш пов'язана з національними властивостями народу: „Наприклад, Платон і Арістотель, будучи грецькими філософами, у значній частині своїх філософічних проблем менш пов'язані зі своїм народом, ніж Гомер. Навпаки, кожний поет, музикант, скульптор, у першу чергу, відбивають у своїх творах прагнення, вірування, мораль і побут свого народу. Шевченко є найперше український поет, Гете – німецький. І коли їхня творчість включається до скарбниці всесвітньої культури, то не як щось

---

<sup>1</sup> Смікал В.О. Мистецтво і формування світоглядної культури майбутнього вчителя // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта: Зб. наук. праць. – Львів: Каменяр. – 1998. – Вип. 3. – С. 117–122.



інтернаціональне, а як особливе, національне, як відбиток психології, прагнень і світогляду українського чи німецького народу”<sup>1</sup>.

Творець мистецтва завдяки художницькому погляду на світ<sup>2</sup>, набуває здатності освоювати важкодоступні для науки сторони життя, які непідвладні науковому осмисленню. У зв’язку із цим мистецьке бачення є більш повним, ніж наукове.

Вперше поставив питання про неможливість зведення художньо-виразного начала до суми наявного знання Фома Аквінський, який вважав, що художній образ містить більше, ніж те, що здатне виразити слово, і вбачав у цьому силу й перевагу мистецтва<sup>3</sup>. Такої ж думки дотримувалися й Л. Толстой та Л. Українка, які були переконані, що не наука, а мистецтво вчить людину сприймати і відображати навколишній світ з об’єктивно властивими йому конкретно-чуттєвими ознаками і властивостями, оцінювати цей світ у відповідності з характером його впливу на органи чуття людини<sup>4</sup>. Обґрунтовуючи вищість мистецтва над наукою, М. Костомаров зауважував, що наука пізнає фізичне і психічне, а мистецтво усвідомлює у фізичному духовне<sup>5</sup>. Тому-то і за своїми функціями мистецтво є ширшим, ніж наука, хоча за спеціалізацією і глибиною функцій наука все ж-таки, напевне, переважає мистецтво.

Аналізуючи відмінності між поезією і наукою, О. Потебня звертав увагу на те, що наука „є приступна лише небагатьом: важкий хід її не викликає довіри до неї з боку почуття незадоволення однобічною уривчатістю життя, в цих випадках рятує людину мистецтво, зокрема поезія і релігія, що первісно тісно з нею була зв’язана”<sup>6</sup>. Тому, робить висновок вчений, – наука і мистецтво – лише різні шляхи пізнання, з яких “мистецтво є навіть перший і первісний шлях”<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С. 209.

<sup>2</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 237.

<sup>3</sup> Аквинский Ф. Сумма теологии // Самосознание европейской культуры XX века. – М., 1991. – С. 172.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі // Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – С. 84-110. С. 86.

<sup>5</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 152.

<sup>6</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 208.

<sup>7</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 209.

Дія мистецтва повніша, ніж дія науки, – переконаний Г. Ващенко<sup>1</sup>. Щоб наукова чи філософська ідея стала діючим чинником у суспільному житті народу, потрібно, щоб вона увійшла як складовий елемент у його світогляд, і таким чином, органічно злилася з психікою народу чи якоїсь групи його. А це під силу зробити мистецтву, яке через художній образ і здатність викликати сильне емоційне переживання впливає на мислення, почуття і волю як окремої людини, так і цілого народу<sup>2</sup>. Якщо наука дає знання про стиль, то мистецтво через естетичне почуття формує і розвиває в людини відчуття стилю.

Іншою перевагою мистецтва над наукою Г. Ващенко вважає його більшу доступність і легкість для сприймання. Якщо для розуміння наукового твору необхідна спеціальна підготовка і напруження думки, то сприймання мистецького твору не вимагає великого напруження, рідко викликає втому й бажання припинити сприйняття. Навпаки, він іноді так захоплює людину, що вона не хоче припинити його сприймання. Читаючи цікаве оповідання або роман, людина так захоплюється читанням, що через нього забуває навіть про сон і їжу<sup>3</sup>.

Розвиваючи цю думку, Є. Фейнберг зазначає, що мистецтво адресоване усім і відкрите для всіх, адже немає людини, яка була б зовсім позбавлена художньої чутливості<sup>4</sup>.

Повністю поділяючи позиції Г. Ващенка та Є. Фейнберга, хочемо звернути увагу на те, що, хоча і наука, й філософія, і мистецтво впливають на розвиток творчої індивідуальності, в мистецтві він відбувається більш природно і радісно. Крім того, мистецтво уможливорює розвиток цієї інтегрованої якості не лише в інтелектуальній еліті, але й в широкого загалу людей, які долучаються до нього. Не всі люди займаються технічною й науковою творчістю, філософією, але усі, перебуваючи у певному соціокультурному середовищі, стикаються з мистецтвом і зазнають його впливу (хочуть вони того, чи не хочуть). Таким чином, мистецтво є більш демократичним, порівняно з іншими сферами

---

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховна роль мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.196-197.

<sup>2</sup> Ващенко Г. Виховна роль мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С. 197.

<sup>3</sup> Там само. – С. 198.

<sup>4</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 24.

творчої людської діяльності, й має ширші можливості впливу на розвиток творчої індивідуальності особистості.

Мистецтво і наука розвиваються в системі культури у тісному взаємозв'язку. Так, мистецтво сприяє поступу науки, формуючи в людини необхідні для наукових звершень здібності і якості (уява, креативність, емоційна чутливість, соціальна відповідальність за результати наукових винаходів тощо). Крім того, воно породжує такі види інтелектуальної творчої діяльності, які утворюють гуманітарну науку як самостійну галузь наукових знань<sup>1</sup>. Оцінюючи процеси наукового осмислення мистецтвом самого себе, Г. Гегель у своїй філософській рефлексії висловив думку, що „мистецтво отримує своє істинне підтвердження лише в науці”<sup>2</sup>.

Вплив науки на мистецтво виявляється в суворій теоретичній вивірності законів художньої творчості, які забезпечують гармонійність та досконалість мистецьких шедеврів (піфагорейська теорія „музики сфер”, золотий перетин у живописі, еталонування у скульптурі тощо). Оптичні, акустичні явища та інші фізичні методи використовуються для дослідження художніх творів (ультрафіолетовий, інфрачервоний, х-променевий, спектроскопічний аналіз тощо). Закони механіки використовуються при дослідженні рівноваги та властивостей матеріалів у скульптурі тощо.

Вплив мистецтва на науку полягає в її гуманізації та популяризації, завдяки якій воно робить зрозумілим та доступним те, що могло б бути незрозумілим та недоступним у вигляді судження. Ціннісний розгляд явищ оточуючого світу, характерний для мистецтва, набуває сьогодні все більшої актуальності у сучасній науці, в якій завдяки поширенню ідеї принципової неусуваності ціннісної основи пізнання утверджується нині новий тип раціональності<sup>3</sup>, що поєднує цінності науково-технологічного мислення з тими соціальними цінностями, які представлені мистецтвом, мораллю, релігійним та філософським осягненням світу.

Зокрема, для постнекласичної науки характерною є співвіднесеність знань про об'єкт не лише із засобами, але й ціннісно-цільовими структурами діяльності, що передбачає експлікацію внутрішньонаукових цінностей та їх узгодження з соціальними

<sup>1</sup> Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. – Фрязино: «Век 2», 2004. – 288 с. С. 24.

<sup>2</sup> Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике В 3-х т. М., 1971. – Т.1. – С. – 50-53.

<sup>3</sup> Медведева И.А. Стиль научного мышления //Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.1022.

цілями й цінностями. Завдяки цьому увагу науковців все більше привертають такі складні системи, до яких належать об'єкти сучасних біотехнологій, медико-біологічні об'єкти, екосистеми та біосфера в цілому, людино-машинні системи, включаючи штучний інтелект, соціальні системи тощо<sup>1</sup>.

Осмилення проблеми взаємодії наукового, філософського та художнього дискурсів вимагає сьогодні, на думку М. Кагана, не лише структурного та історико-культурологічного, а й міждисциплінарного підходу<sup>2</sup>. На початку нового тисячоліття ці питання є відображенням масштабних інтегративних процесів, що відбуваються не лише у сфері наукового пізнання, але й у відношеннях між наукою та філософією, наукою та мистецтвом, мистецтвом та філософією<sup>3</sup>.

На основі аналізу проблеми взаємозв'язку філософського, наукового та художнього світобачення, варіантів їх зближення та взаємовпливу в історії сучасної культури В. Діанова передбачає можливість конституювання на їх основі деякого теоретичного дискурсу, що вміщуватиме і філософське, і наукове, й художнє світобачення і забезпечуватиме їх полілог<sup>4</sup>.

Продуктивною спробою створення варіанту такого дискурсу, в якому мистецтво інтегрується з екологією, культурологією та педагогікою, стала „екологічна естетика” Г. Тарасенко<sup>5</sup>.

Соціально-культурну місію мистецтва в контексті цієї теорії вчена вбачає в моделюванні ставлення людини до природи, розширенні критеріїв її схвалення, формуванні екологічної свідомості особистості художніми засобами, утвердженні принципу культурологічного холізму.

Інтеграція мистецтва і науки є, на нашу думку, найбільш плідною в гуманітарній сфері. Зокрема, взаємодія мистецтва і педагогіки породжує, як ми вважаємо, три унікальні феномени: *мистецтво педагогіки, педагогіку мистецтва та мистецьку педагогіку*.

*Мистецтво педагогіки (або педагогічне мистецтво)* ми розглядаємо як віртуозність та естетику практичної педагогічної дії,

<sup>1</sup> Степин В.С. Наука // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.673-674.

<sup>2</sup> Каган М.С. Взаимоотношения наук, искусств и философии как историко-культурная проблема // Гуманитарий: Ежегодник Академии гуманитарных наук. – СПб., 1995. – С. 14-19.

<sup>3</sup> Там само. – С. 14-19.

<sup>4</sup> Дианова В.М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность. – СПб., 1999. – С. 235-238.

<sup>5</sup> Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Монографія. – Вінниця: РВВ ВАТ „Віноблдрукарня”, 1997. – 112 с.

поза якою унеможлиблюється практичне втілення відкритих науковою педагогікою законів і правил навчання, виховання та розвитку особистості.

*Педагогіку мистецтва* можна, на нашу думку, визначити як самостійну галузь педагогічної науки, що розробляє *естетичні та етичні засади формування особистості, її загального й професійного розвитку засобами різновидів мистецтв* (театральна педагогіка, музейна педагогіка тощо).

*Мистецька педагогіка* розуміється нами як самостійна галузь професійної педагогіки (наряду з військовою, спортивною та ін.), яка досліджує проблеми професійної підготовки фахівців у галузі мистецтва.

Сьогодні, коли в педагогічній науці, внаслідок превалювання *інтелектуально-логічного опанування знань над їх ціннісним емоційним переживанням*, порушилася педагогічна гармонія, негативними наслідками чого стали раціоналізм, бездуховність і некультурність сучасного суспільства, особливої актуальності набуває, на наше переконання, педагогіка мистецтва, яка через опочутєвлення та естетизацію теоретичної й практичної педагогіки спроможна відновити її гармонійність і цілісність. Тому ми переконані, що мистецтво повинно стати методологічною основою сучасної людиноцентричної педагогіки, а його педагогічний потенціал може бути ефективно використаний з метою забезпечення її розвитку на засадах гуманізації, гуманітаризації, культуровідповідності й діалогічності.

#### **2.4. Етнокультурна ідентифікація особистості засобами мистецтва як чинник формування національного виховного ідеалу й детермінанта становлення індивідуальності педагога національної школи**

В умовах сучасного світу, що все більше глобалізується, з особливою гостротою постає проблема збереження особистістю етнічної та соціокультурної ідентичності, що виступають найважливішими характеристиками людини як представника певного народу і мають виключне значення для становлення й збереження національної індивідуальності самого цього народу та його унікальної культури.

Дослідження процесу становлення індивідуальності людини як представника певної національної культури з позицій діалектичної взаємодії процесів її індивідуалізації та етно-культурної ідентифікації створює, на нашу думку, можливість для більш повного й цілісного розуміння її індивідуальності, на яку, за А. Анастасі накладають відбиток багаточисельні „групи, що перекриваються”, до яких належить кожна людина: спільна культура, нація, раса, клас, релігійна громада, політична партія, клуб, школа, організація, в якій вона працює тощо. „Число таких груп є настільки великим, що специфічна комбінація їх в кожній конкретній людині є єдиною”<sup>1</sup> й саме вони виявляються головними чинниками становлення її індивідуальності у національній культурі кожного народу.

Різним аспектам даної проблеми присвятили свої праці філософи (В. Абушенко<sup>2</sup>, Г. Гачев<sup>3</sup>, П. Рикер<sup>4</sup>, Ю. Хабермас<sup>5</sup>, Д. Чижевський<sup>6</sup>, Д. Юм, П. Юркевич<sup>7</sup> та ін.), історики (М. Грушевський<sup>8</sup>, І. Огієнко<sup>9</sup>, М. Попович<sup>10</sup>), письменники, етнографи та фольклористи (О. Воропай<sup>11</sup>, Р. Герасимчук<sup>12</sup>, В. Гнатюк, В. Милорадович, С. Килимник<sup>13</sup>, М. Костомаров, Т. Рильський<sup>14</sup>), мовознавці (Є. Тарасов<sup>15</sup>, С. Тер-Мінасова<sup>16</sup>, Н. Уфимцева<sup>17</sup>), соціологи (П. Сорокін, А. Соґомонов)<sup>18</sup>, психологи

<sup>1</sup> Anastasi A. Differential Psychology. – Third Edition. – N.Y., 1958. – P.628.

<sup>2</sup> Абушенко В.Л. Идентичность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 385.

<sup>3</sup> Гачев Г.Д. Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и о человеке. – М.: Логос, 2003. – 512 с.

<sup>4</sup> Рикер П. Повествовательная идентичность // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Пер. с франц. – М., 1995.

<sup>5</sup> Habermas Y. Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt / Main, 1985.

<sup>6</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с.

<sup>7</sup> Юркевич П. Вибране /Пер. з рос. – К.: Абрис, 1993. – 416 с.

<sup>8</sup> Грушевський М.С. Історія української літератури: У 6 т. – К.: Либідь, 1993. – Т. 1. – 391 с.

<sup>9</sup> Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. – К.: Абрис, 1991. – 564 с.

<sup>10</sup> Попович М. Нарис історії культури України. – 2-е вид. – К.: Артек, 2001. – 728 с.

<sup>11</sup> Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: У 2-х т. – К.: Оберіг, 1991.

<sup>12</sup> Герасимчук Р. Особенности украинский народных танцев Карпатского района. – М.: Музыка, 1964. – 173 с.

<sup>13</sup> Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: У 2-х кн. – К.: Обереги, 1994.

<sup>14</sup> Українці: народні вірування, повір'я, демонологія / Упор. А.П. Пономарьов, Т.В. Косміна, О.О. Боряк. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 1991. – 640 с.

<sup>15</sup> Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры. – М., 2000.

<sup>16</sup> Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.

<sup>17</sup> Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира: Сб. статей /Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 207-219.

<sup>18</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соґомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

(Е. Еріксон<sup>1</sup>, О. Леонтьєв<sup>2</sup>, М. Серов<sup>3</sup>, Е. Холл<sup>4</sup>, Г. Хофстед<sup>5</sup>) та педагоги (Г. Ващенко<sup>6</sup>, Ю. Кузьменкова<sup>7</sup>, Г. Філіпчук<sup>8</sup> та ін.).

Кожен з дослідників глибоко й всебічно вивчав ті питання ідентичності, які входили до кола його наукових інтересів та знаходилися в його компетенції. Але, незважаючи на посиленій інтерес вчених до даної проблеми, до цього часу не здійснено цілісного наукового аналізу процесу формування етнічної та соціокультурної ідентичності особистості як чинників становлення національної індивідуальності певного народу засобами мистецтва та індивідуальності самої цієї особистості як конкретного представника цього народу.

Тому завданням даного підрозділу є, по-перше, розкрити сутність *ідентичності* як *переживання та конститування людиною своєї індивідуальності*; по-друге, обґрунтувати зміст поняття „національно-культурна ідентичність особистості” як інтегральної єдності її етнічної та соціокультурної ідентичності; по-третє, з’ясувати можливості мистецтва у формуванні в людини національно-культурної ідентичності як основи становлення національної індивідуальності її народу та її самої; по-четверте, виявити можливості народного мистецтва та фольклору в утвердженні національного ідеалу педагога.

Науковий підхід до визначення поняття “національно-культурна ідентичність особистості” вимагає, передусім, розкриття змісту базового для нього поняття – “ідентичність”.

Останнє походить від латинського „*identicus*” (однаковий) і тлумачиться у словниках як однаковість; співвіднесеність будь-чого, що має буття, із самим собою у пов’язаності й неперервності власної мінливості<sup>9</sup>.

Ідентичність особистості розуміється науковцями й філософами як її психосоціальна тотожність, що дозволяє їй приймати себе в

<sup>1</sup> *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

<sup>2</sup> *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 1999.

<sup>3</sup> *Серов Н.В.* Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с.

<sup>4</sup> *Hall E.T.* Beyond Culture. Garden City, New York: Doubleday & Company, 1981.; *Hall E.T., Hall M.L.* Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press, Inc., 1990.

<sup>5</sup> *Hofstede G.I.* Culture’ Consequences: International Differences in Work-related Values. – Beverley Hills (Cal), 1980.

<sup>6</sup> *Ващенко Г.* Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с.

<sup>7</sup> *Кузьменкова Ю.Б.* От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян /Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.

<sup>8</sup> *Філіпчук Г.* Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с.

<sup>9</sup> *Шапар В.* Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 169-170.

усьому багатстві своїх стосунків із оточуючим світом та узгоджувати систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, потреб, соціальних ролей з відповідними формами поведінки<sup>1</sup>.

За Е. Еріксоном, ідентичність особистості означає набір своєрідно об'єднаних уявлень людини про свої фізичні, психологічні та соціальні якості, який зумовлює в неї почуття власної істинності, повноцінності, співпричетності до світу та інших людей. Психолог пов'язує ідентичність із переживанням індивідом себе як цілого й визначає її як триваючу внутрішню його рівність із самим собою. Збереження цієї рухливої рівності, як умови існування ідентичності, Е. Еріксон вважає одним з найголовніших завдань людини<sup>2</sup>. При цьому, наголошує С. Уїтбурн, важливо враховувати, що підтримання відносної постійності ідентичності передбачає асиміляцію подій та змінюваних обставин у Я-концепцію людини й можливість оновлення останньої зі змінами цих подій або обставин<sup>3</sup>.

Процес становлення ідентичності особистості називається ідентифікацією і розглядається науковцями як бінарно-опозиційна єдність її індивідуалізації та типологізації, що передбачає, з одного боку, формування психологічних уявлень людини про своє індивідуальне „Я”, а з іншого – ототожнення нею самої себе з тими чи іншими типологічними категоріями (соціальним статусом, статтю, віком, роллю, зразком, нормою, етнічною групою, культурою тощо)<sup>4</sup>.

В аспекті розв'язання завдань нашого дослідження набуває особливого значення той факт, що в сучасній філософії *ідентичність розуміється як переживання та конституювання людиною своєї індивідуальності*<sup>5</sup>. Такий підхід зумовлений тісним взаємозв'язком становлення понять „ідентичність” та „індивідуальність” („відмінність у своїй одичності”) у різних дисциплінарних контекстах і детермінований конституюванням в європейській традиції дискурсів „відмінностей”, „інаковості”, „аутентичності” та „Іншого”<sup>6</sup>.

Так, у постструктуралістсько-герменевтичній перспективі в цілому дискурси ідентичності виступили могутнім засобом подолання спадку класичної і частково – некласичної філософії, а

<sup>1</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 126.

<sup>2</sup> Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

<sup>3</sup> Крейг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – С. 825.

<sup>4</sup> Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 281.

<sup>5</sup> Абушенко В.Л. Идентичность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 384.

<sup>6</sup> Там само. – С. 382.



ідентифікація стала трактуватися як практики *означування й самопозначення індивідуальності*, що конституює людину як „Я” у її відмінності від „тіла” та „особистості” через обмеження вибору з множинності можливого<sup>1</sup>.

Розробляючи цей підхід, Й.Д. Скотт обґрунтував концепцію індивідуалізуючої „цейності” (рос. – „этовости”), що трактується ним як самототожність одиничного в його самоті. Згодом вона була доповнена концепцією „щойності” (рос. – „чтойности”) як розкриття самоті в її співвідношенні з „іншим”. Трактуючи цю лінію як дискурси усвідомлення своєрідності одиничного, Ю. Хабермас пов’язує її оформлення з ім’ям Г.В. Лейбніца, який показав, що кожна самопрезентована суб’єктивність зосереджена на самій собі й представляє світ як ціле своїм власним унікальним способом<sup>2</sup>.

На особливу увагу, з нашого погляду, заслуговує позиція Ю. Хабермаса щодо осмислення *ідентичності як індивідуалізації особистості через її соціалізацію усередині певного культурно-історичного контексту*<sup>3</sup>. Такий підхід дозволяє розглядати ідентичність не просто як фіксовану реальність, але й як триваючу „проблемність”, у якій людина як цілісність виявляється не даною самій собі, – її „авторство” на власну особистість (самість) є суттєво обмеженим, оскільки, з одного боку, „завершеність” її цілісності відмежовується точками народження й смерті (у яких вона представлена значною мірою лише „тілом”), а з іншого – вона може бути реалізованою передусім в інтерсуб’єктному просторі діалого-комунікації<sup>4</sup>. Таким чином, особистість, згідно із Ю. Хабермасом, проєцирує себе в інтерсуб’єктний горизонт життєвого світу, отримуючи „гарантію” своєї ідентичності від „інших” в обмін на власну відповідальність: „Відповідно моя ідентичність, а саме моя концепція мене самого як автономно діючої й повністю індивідуалізованої істоти, може бути стійкою лише в тому випадку, коли я отримаю подібного роду підтвердження й визнання і як взагалі особистість, і як власне індивідуальна особистість” (Ю. Хабермас)<sup>5</sup>.

Таким чином, поняття ідентичності стає в концепції філософа засобом максимальної радикалізації поняття самоті й „переводу” проблематики посткласичної філософії у простір інтерсуб’єктивності,

<sup>1</sup> Там само. – С. 385.

<sup>2</sup> Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разуме. – Кн. 2. - М., 1936.

<sup>3</sup> Habermas J. Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt/Main, 1985.

<sup>4</sup> Там само.

<sup>5</sup> Цит. за: Абушенко В.Л. Идентичность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 385.

в якому ідентичність, за висловом Ю. Хабермаса, постійно намагається „вислизнути” від схоплювання і не бажає бути „виявленою”: вона не „прихована”, а „приховується” від себе та інших, не піддається узагальненню (за висловом Х. Аренд, „невідчутні (рос. – *неосязаемые*) ідентичності ... вислизують від будь-яких генералізацій”<sup>1</sup>).

Філософ розуміє це не як втрату людиною сенсу існування в „одинокому натовпі”, що тягне за собою постійний пошук ідентичності, яка повсякчас втрачається (Д. Рисмен), а, швидше, як постійну „пробудову” „Я” з ілюзій стосовно себе й постійне пред’явлення цього „Я” „на впізнання” в інтер-простір. І. Войнар називає це „тотожністю” особистості, яка розширює горизонти бачення світу і свого місця в ньому в регіональному, національному і глобальному масштабах<sup>2</sup>.

З точки зору П. Рикера, ідентифікація у цьому відношенні постає як оповідь про життя, оповідання історії у спробах надати цілісності розрізненому (замаскувати „щойність”) й схопити зникаючу унікальність (позначити „хтойність”) у просторі публічності, що веде до постійної підміни „хто” – „чим” („дехто”) є; у цьому ж сенсі можна, на думку філософа, говорити про заміну індивідуальної ідентичності на групову<sup>3</sup>.

Подальше дослідження проблеми ідентичності у філософії пов’язане з ідеями вибору людиною власної історії життя, відповідальності внутрішнього вибору, „роблення” себе тим, ким вона є тощо. Найбільш яскраве втілення ці ідеї знайшли в працях С. Кьєркегора<sup>4</sup>, які багато в чому визначили екзистенціалістську центрацію проблематики ідентичності на особистості в її протиставленні обставинам життя, а також зосередили увагу філософів передусім на істинності людського буття, оголюваного у „межових ситуаціях”. Це надало їм можливість розвивати дискурс ідентичності як самопрезентації й поставити усередині його саму проблему аутентичності ідентичності<sup>5</sup>.

Новий оригінальний підхід до розуміння сутності ідентичності запропонував Д. Юм, який обґрунтував ідею щодо „обгорнутості” її у

<sup>1</sup> *Arendt H.* The Human Condition. – Chicago, 1958.

<sup>2</sup> *Wojnar I.* Humanistyczne intencje edukacji. – Warszawa: Żak, 2000.

<sup>3</sup> *Рикер П.* Повествовательная идентичность // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Пер. с франц. – М., 1995.

<sup>4</sup> *Кьєркегор С.* Страхи трепет. – М.: Республика, 1993.

<sup>5</sup> *Абушенко В.Л.* Идентичность // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 383.

модус „символічного”, з одного боку, та її зв'язку із психічним (у тому числі з тілом і характером) – з іншого<sup>1</sup>.

Оскільки ідентичність особистості набуває реального соціального значення лише в контексті певного суспільства і певної культури, то її конституювання, на думку філософа, майже повністю залежить від них. Такий розгляд ідентичності особистості в контексті певної культури результував в понятті “соціокультурна ідентичність”, що означає почуття співпричетності людини до певного історичного типу соціальної культури на підставі сталого емоційного зв'язку із нею<sup>2</sup>.

Близьким до цього поняття за змістом є поняття “етнічна ідентичність”, яке охоплює почуття самототожності особистості із культурою певного народу (народності) як історично утвореної на певній території стійкої сукупності людей з притаманними їм спільними загальними рисами, стабільними особливостями культури й психічного складу та усвідомленням своєї єдності й відмінності від інших подібних людських спільнот<sup>3</sup>. Виявляється етнічна ідентичність особистості в етнічній психології, ментальності, національному характері, етнічній картині світу, що є, за результатами дослідження Н. Лебедевої, – величинами у головних параметрах константними й жорсткими, і такими, що за умови їх втрати, етнічна культура мобілізує усі свої зусилля на опір, аж до загибелі останнього свого носія<sup>4</sup>.

Сприймання людиною себе як представника культури певного народу орієнтує її на дотримання вимог цієї культури до особистості і закарбування їх у своїй поведінці й стосунках з оточенням. Таким чином, соціокультурна та етнічна ідентифікація як процеси самоототожнення індивіда із загальною й етнічною культурою виступають найважливішими механізмами його соціалізації та формування його індивідуальності. Вони передбачають вибір і прийняття індивідом власної соціальної ролі при входженні у певну соціальну групу, усвідомлення ним своєї соціокультурної та етнічної приналежності, формування відповідних установок, інтеріоризацію цінностей, норм і зразків певної культури тощо.

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 384.

<sup>2</sup> Шапар В. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с. С. 170.

<sup>3</sup> Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с. С. 285.

<sup>4</sup> Лебедева Н.М. Русский национальный характер // Эмиграция и репатриация в России / Ионцев В.А., Лебедева Н.М., Назаров М.В., О कोरोков А.В. Попечительство о нуждах российских репатриантов. – М., 2001. – С. 205.

Оскільки кожна етнічна культура розвивається у загально-національному, а ще ширше – у загальнолюдському соціокультурному річищі, під впливом історичних, державотворчих та соціальних процесів, то вважаємо за правомірне стверджувати, що на основі взаємодії особистості з культурними явищами і подіями, які переживає кожна нація на різних етапах її становлення та історичного поступу, формується *національно-культурна ідентичність особистості як емоційне переживання й водночас когнітивне самоусвідомлення нею своєї приналежності до неповторної національної культури, що перебуває на певному етапі свого становлення і водночас – у процесі загального соціокультурного розвитку людства (як невід’ємна складова загальнолюдської культури)*. Таким чином, національно-культурна ідентичність передбачає, на нашу думку, сприйняття себе особистістю як представника національної культури певної історичної епохи і разом з тим – як носія загальнолюдських гуманістичних культурних цінностей.

Як органічна єдність емоційних та когнітивних психічних процесів, що відзначається своєрідністю і неповторністю для кожної людини, національно-культурна ідентичність накладає свій відбиток на її індивідуальність. Завдяки цьому, подібно до різноманітності органічних форм, виникає, за висловом Д. Чижевського, велика „різноманітність і різнобарвність типів і психологічних осіб окремих людей, бо ніяке суспільство не склалося б із цілком однакових однотипних індивідуумів”<sup>1</sup>. Цю національно-культурну індивідуальність Д. Чижевський уподібнює до індивідуальності стилів у мистецтві. Він пише: „Вселюдське” значіння, вічність окремих культурних форм (у тім числі і форм національного життя) є таке саме, як абсолютне значіння окремих однобічних „напрямок”, „шкіл”, течій та стилів у мистецтві. Це різні прояви, різні реалізації, здійснення тих самих – абсолютної правди, краси, святости, справедливості. І цінність їх якраз і полягає у їх індивідуальності, окремішності, бо якраз те, що в усіх них є індивідуальне, – і доповнює інші вияви, освітлює абсолютні цінності з інших сторін, ще не виявлених в інших здійсненнях їх в історії”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 7.

<sup>2</sup> Там само. – С. 8-10.

Індивідуальні відмінності націй і народів залежать, на думку Д. Чижевського, від клімату, звичаїв, рівня культури, „тілесних” та „душевних” здібностей їх представників: „Не на всякій землі родиться все. Удосконалення кожної людини зокрема та усіх людей разом виявляється в їх ріжноманітності. А ця ріжноманітність залежить від вільного розвитку людини, родини, стану, держави. Безмежна ріжноманітність в природі і в людському роді витворює безмежну ріжноманітність джерел життя, чину, стремлінь, із яких повстає удосконалення і гармонія”<sup>1</sup>.

Важливість формування національно-культурної ідентичності особистості не підлягає сумніву, оскільки, як зазначає академік Г. Філіпчук, історичний досвід, суспільне буття засвідчує, що „народ здатний переносити найважче, будь-які випробування за умов, що він зберігає свою стійку ідентичність і віру у своє призначення в цьому світі. Адже навіть при достатку матеріальному народ деградує, якщо вражений його центральний культурний нерв, яким є власна ідентичність та історична незалежність”<sup>2</sup>. Варіантів втрати цінностей й внаслідок цього – національної катастрофи – багато, варіант же відродження, на переконання М. Поповича, лише один. Це – дбайливе збереження і примноження національної культури, в якій закарбовано дух народу і яка оберігає народ від деморалізації<sup>3</sup>. На необхідності цього наголошував ще Памфіл Юркевич, який зазначав, що історичний підхід не сумісний з нехтуванням духу певної народності, інакше він нагадує спробу садівника, який, вирощуючи яблука, груші, й вишні, намагається виростити ще й “овоч взагалі”.

Становлення національно-культурної ідентичності особистості відбувається під впливом панівних культурних якостей певного суспільства (значень, норм, цінностей)<sup>4</sup>, серед яких особливе місце посідають цінності *народної творчості й мистецтва*. Їх художні образи, даючи, за ствердженням З. Фрейда, привід спільному переживанню відчуттів, що високо цінуються, „викликають почуття ідентифікації, яких так гостро потребує кожне культурне коло”<sup>5</sup>.

Етнокультурні механізми їх впливу на процеси націотворення обґрунтував Л. Гумільов у своїй теорії етногенезу, в якій він

<sup>1</sup> Там само. – С. 92.

<sup>2</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с.

<sup>3</sup> Попович М. Нарис історії культури України. – 2-е вид. – К.: Артк, 2001. – 728 с.

<sup>4</sup> Сорокин П. Человек. Цивилізація. Общество /Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

<sup>5</sup> Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1991. – С. 26.

запропонував енергетичну концепцію етносу як поля специфічних біофізичних коливань, що створюють своєрідну національну мелодію<sup>1</sup>. На резонансі чи дисонансі цих мелодій, які становлять собою звучання архетипів і визначають національний характер та національні стереотипи поведінки, ґрунтуються, на переконання автора, взаємна приязнь чи антипатія народів.

М. Некрасова розглядає народне мистецтво як своєрідну метафорично-символічну систему, що стверджує себе через наступність традицій і функціонує як особливий тип художньої творчості у колективній діяльності народу, забезпечуючи культурно-історичний зв'язок його поколінь.

*Традиція і канон* є культуротворчими методами народного мистецтва, що зумовлюють його потенційні та актуальні можливості виступати детермінантою становлення національно-культурної ідентичності особистості та народу в цілому. Кожен етнос несе крізь віки свою культуру поетично-образних та ремеслених традицій. З ними у народному мистецтві передаються, за ствердженням М. Некрасової, не лише майстерність, але й образи, улюблені народом мотиви, художні принципи та прийоми, які, втілюючи народне світобачення, впливають на формування його самобутності, на становлення національно-культурних особливостей кожного його представника. В ході переосмислення первинних художніх образів та постійних мотивів у контексті сучасного мистецтва, традиція забезпечує збереження у них індивідуального – того, що виділяє унікальний осередок народної творчості в його національній та регіональній ознаці. Таким чином, закон традиції, на думку М. Некрасової, виявляється головною силою і в розвитку мистецтва, і в розвитку народу, і у національному вихованні.

Роль народного мистецтва як чинника розвитку національної культури та детермінанти формування національно-культурної ідентичності особистості високо оцінював В. Січинський: „Мистецтво всіх народів і всіх часів – це один неподільний ланцюг людської культури – постійне змагання до творення нових форм мистецького вислову – постійний поступ. Мистецтво кожної країни, в яких умовах воно б не розвивалося, є лише продовженням попередніх досягнень, один короткий етап для наступної доби. ... Раз створене мистецтво залишає глибокий слід в наступних віках. Можуть цілковито загинути пам'ятки мистецтва, може щезнути народ, що

---

<sup>1</sup> Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л., 1990.

створив його, але вплив мистецтва, тої культури (і матеріальної, і духовної) людство відчуває на собі довгі тисячоліття”<sup>1</sup>. Тому для того, щоби нація була духовно здоровою й життєздатною на світовій арені, необхідно, на думку В. Січинського, забезпечити її культурний розвій, в якому „мусить виявлятися з цілою силою творчість, що міцно зв’язана з певним народом, зі своїм ґрунтом, зі своєю історією”<sup>2</sup>. При цьому, незалежно від інших культурних впливів, нація має плекати плеяду своїх, народних митців, адже „коли немає своїх артистів – майстрів, земля не дасть нового плоду; більше того – мистецтво тої країни не спричиниться до подальшого поступу, а сам народ втратить своє мистецтво і навіть здатність дальшої артистичної творчості”<sup>3</sup>.

Оскільки, за справедливим висловом В. Ерна, „твориться культура лише творчістю”<sup>4</sup>, то занепад народної творчості, відрив мистецтва від національних культурних основ можна розглядати як передвісники духовної загибелі народу, які спричинюють нівелювання його національної самобутності й втрату національно-культурної ідентичності. Коли ж народ з погляду моралі, побуту, світогляду стоїть на високому рівні, то на такому ж рівні, вважає Г. Ващенко, буде стояти і його мистецька творчість. Тому розвиток мистецтва, на його думку, завжди міцно пов’язаний з розвитком народу. „Це не означає, що сам народ іде вперед і веде за собою мистців. Часто буває навпаки: мистець, особливо поет, веде за собою народні маси. Так, наприклад, Шевченко повів український нарід і тепер веде його шляхом боротьби за волю та свою національну культуру. Але для того, щоб мистець виконував провідну ролу в житті народу, потрібно, щоб між мистцем і народом був контакт. А це можливе тоді, коли мистець відбиває в собі й у своїй творчості дух свого народу”<sup>5</sup>, як це зумів І. Котляревський, „Енеїда” якого за своїм змістом і формою наближається до народу, і тому має на нього виховний вплив”<sup>6</sup>. Останній виявляється передусім у здатності митця формувати художніми засобами *ментальність і національний характер* народу.

<sup>1</sup> Січинський В. Чужинці про Україну. – Прага: Культурно-наукове вид-во УНО, 1942. – 255 с. С. 4.

<sup>2</sup> Там само. – С. 4.

<sup>3</sup> Січинський В. Чужинці про Україну. – Прага: Культурно-наукове вид-во УНО, 1942. – 255 с. С. 4.

<sup>4</sup> Ерн В.Ф. Борьба за Логос. Опыт философии и критические. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – С. 103.

<sup>5</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С. 206-210.

<sup>6</sup> Там само. – С. 229.

Філософський та науковий аналіз означених понять дозволяє стверджувати, що вони є найважливішими критеріями національно-культурної ідентичності. Будучи близькими, але не тотожними за змістом, вони розмежовуються дослідниками й співвідносяться між собою таким чином:

- ментальність відображає спосіб сприйняття народом та його представниками дійсності на базі стереотипів національної свідомості. Е. Нойманн вважав її єдністю психічного поля групи, в якому довільно чи мимволі, усвідомлено чи неусвідомлено перебуває кожний індивідуум і кожна сфера культури і яка складається (як і єдність індивідуальної душі) з колективної свідомості та колективного позасвідомого<sup>1</sup>;

- національний характер пов'язується вченими з психологічними стереотипами поведінки народу<sup>2</sup> чи, більш вузько, – із соціотипічною поведінкою особистості, яка, виражаючи типові програми даної культури й будучи зумовленою певним образом життя, найбільш яскраво виявляє свою специфіку, коли людина стикається із нестандартною ситуацією чи попадає в іншу культуру<sup>3</sup>. У філософському словнику „Всесвітня енциклопедія” дане поняття тлумачиться як сукупність найбільш стійких психологічних якостей, сформованих у представників нації в певних природних, історичних, економічних та соціально-культурних умовах її розвитку<sup>4</sup>.

Вивченню особливостей національного характеру різних народів присвятили свої праці Геродот, Тацит, Й.Г. Гердер, Д. Юм, І. Кант, Г. Гегель, М. Данилевський, В. Ключевський, В. Соловйов, М. Бердяєв, М. Лосський, М. Костомаров, І. Кон та ін. Застосування різноманітних підходів та методів дослідження цих особливостей зумовило специфіку створених авторами психологічних портретів цих народів.

Зокрема, порівняльна характеристика національних характерів українського та російського народів, створена М. Максимовичем на підставі аналізу їх народних пісень, свідчила про більшу покірливість росіян, ніж українців своїй долі й бажання відгородитися від світу, коли „закривши рукою вухо, росіянин хоче начеб загубитися у звуку. Через це російські пісні визначаються глибокою тугою, безнадійним

<sup>1</sup> Нойманн Э. Искусство и время // Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. – М., 1996. – С. 160.

<sup>2</sup> Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж, 2003. – С. 25.

<sup>3</sup> Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 2001. – С. 304.

<sup>4</sup> Науменко Л.И. Национальный характер // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 677-678.



забуттям. ... Українські ж, виявляючи боротьбу духа з долею, відрізняються поривами пристрасти, короткою твердістю і силою почуття, але й природністю вислову. В них бачимо не забуття й не безнадійний сум, але більше гнів і тугу; в них більше дії”<sup>1</sup>.

Подібну думку висловлює і М. Гоголь, який, створюючи психологічні портрети українського та російського народів на основі їхньої народної музики, зазначав: „Російська сумна музика забуває життя, вона намагається відійти од нього і заглушити щоденні потреби й турботи, але в українських піснях вона злилася з життям, голос її такий живий, що, здається, не гучить, а промовляє, промовляє словами, мовить мову, і кожде слово цієї блискучої мови проймає душу”<sup>2</sup>.

Висновком даної „характерології”, за М. Гоголем, стала думка про те, що „російський православний характер є відірваним від життя, від усього тимчасового й мінливого; він звернений до вічності. Православна людина „лише подорожній у цьому світі; вона не кладе ціни на його блага, інтереси. Найглибші коріння ... російської душі не зв’язані з власністю, з родиною, з державою, все це тлінь і згине, вічне лише життя в царстві Божому”<sup>3</sup>. Зворотною стороною цієї негациї письменник, погоджуючись із М. Бердяєвим, називає російський нігілізм.

Аналізуючи український національний характер, М. Гоголь також порівнює його з образом мандрівників-філософів, описаним у його творі „Два подорожні”, але при цьому наголошує, що „як саме філософи йдуть за правдою залежить великою мірою від природи людини, а разом з тим і народу, із якого вона вийшла. У цьому найглибше виявляється, на його думку, дух і індивідуума, і народу”<sup>4</sup>.

Д. Чижевський, обґрунтовуючи особливості українського національного характеру, які значною мірою сформувалися, на його думку, під впливом українського бароко та романтизму, виокремлює серед психологічних якостей українців, передусім, сентименталізм, чутливість і ліризм. Про наявність сентименталізму в українців виразно каже й Д. Донцов. Найяскравіше ці риси виявляються, як вважає філософ, в естетизмі українського народного життя й обрядовості, одним із проявів якого він називає своєрідний

<sup>1</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 98.

<sup>2</sup> Там само. – С. 124.

<sup>3</sup> Там само. – С. 116.

<sup>4</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 116.

український гумор, „що є одним із найбільш глибоких виявів „артистизму” української вдачі”<sup>1</sup>. Цей квієтизм вдачі призводить до ідеалу спокою як життєвого стилю, а цей ідеал непорушності переходить навіть в ідеал краси”. Звідси краса, у розумінні українців, полягає не в прагненні до здобуття, а в тузі за ідилією, за збереженням того, що є”<sup>2</sup>.

Із примирливістю естетизму, на думку філософа, інколи конфліктують індивідуалізм і прагнення українців до свободи, виступаючи проти „прийняття ним (естетизмом) усього в світі, поскільки воно „прекрасне”, гармонійности тієї картини світу та життя, що розлягається перед естетичним зором”<sup>3</sup>. Звідси впливає й ставлення українця до природи, що спричинилося до тонкого відчуження краси, підстави мистецтва та поетичної творчості.

Третьою психологічною особливістю українців Д. Чижевський називає неспокій і рухливість, які пов’язані, як зі своєю основою, з артистизмом натури, прагненням „до переходу в усе нові й нові форми, але разом з тим і з індивідуалізмом, що не хоче мати ніяких сталих, міцних основ поза межами індивідуума, а не може відшукати їх в ньому самім”<sup>4</sup>. Типовою у зв’язку із цим є, на думку філософа, доля українського романтика П. Куліша – „несталої”, „непевної” людини з природи, що стремить до еволюції, до зміни, до того, щоб „спробувати” власним досвідом протилежне, суперечне, щоб не лишатися застиглим, нерухомим, мертвим духом<sup>5</sup>. Еволюція П. Куліша розглядається Д. Чижевським і В. Петровим як трагедія романтичної культури, що прагне наблизитись до ідеалу гармонії, кидаючись „від однієї протилежності до другої й так само швидко вертаючись до першої”<sup>6</sup>.

Четвертою типовою рисою українця філософ вважає емоціоналізм, що виявляється у „високій оцінці життя почуття”, у визначенні емоції як шляху пізнання. „Велика почуттєвість навіть при інтровертизмі потребує контакту (українець не переносить самотності), а до шукання контакту спонукає також охота самовияву (самовияв має зміст тоді, як є визнаний, отже самовияв мусить мати

<sup>1</sup> Там само. – С. 19.

<sup>2</sup> *Ідеал української людини на підставі першоджерел літератури*. Доповідь на Науковому конгресі у 1000-ліття Хрещення Руси-України: Зб. наукових праць Ювілейного Конгресу /Гол. ред. В. Янів. – Мюнхен, 1988-1989. – С. 606-629.

<sup>3</sup> *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 19.

<sup>4</sup> Там само. – С. 20.

<sup>5</sup> Там само. – С. 155.

<sup>6</sup> Там само. – С. 155.

спрямування на якийсь зовнішній об'єкт). Коротко, українець шукає соціального резонансу, тому в нього є потреба вислову. Цей вислів, з одного боку, з огляду на бажання якнайскоріше вплинути на соціального партнера, змагає до завершення, а отже, до рівночасного звернення до кількох сфер. Звідси сполука слова й музики у відомій пісенності українців, звідси бажання естетичного вислову, бажання співати” (В. Янів)<sup>1</sup>.

Ф. Колесса називав народні пісні „органічним витвором народного духу: вони живуть і розвиваються у тісній зв'язі із духовним життям народу, як його найсильніший вислів. Тому українські народні пісні дають невичерпні засоби до пізнання характеру й душі українського народу, його історії й культурного розвитку”<sup>2</sup>.

Пісенність українського народу органічно пов'язана із його кордоцентричністю, яка виявляється у тому, що „в людським душевним житті глибше, ніж свідомі психічні переживання, служить їх основа – „серце”, яке породжує з себе і зумовлює собою, так би мовити, „поверхню” нашої психіки”<sup>3</sup>. Не випадково, на думку Д. Чижевського саме в Україні виникла „філософія серця”.

Провідник цієї філософської ідеї П.Д. Юркевич, за висловом Д. Чижевського, „назавше заховав у характері і мові яскравий відбиток свого походження”<sup>4</sup>. Пов'язуючи з національним характером індивідуальні, своєрідні риси П. Юркевича, Д. Чижевський зазначав: „Індивідуальний характер Юркевича склався на загальному тлі української натури. Їй відповідала його задумливість, поглибленість в себе, чутливість більш інтенсивна, ніж екстенсивна, – також впертість і замкненість, що доходила до хитрості... До оцих рис треба додати ще одну, теж українську – особливий рід сконцентрованого гумору, – він смішив мене, сам ледве посміхаючись”<sup>5</sup>.

Найбільш глибоке й всебічне вивчення феномену національного характеру пов'язується сучасними дослідниками з творчою діяльністю представників теоретико-методологічного напрямку „Культура й особистість”, що активно проявив себе в американській

<sup>1</sup> Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Упоряд. М. Шафовал. – 2-ге видж., перероб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 341 с.

<sup>2</sup> Колесса Ф.М. Фольклористичні праці. – К.: Наукова думка, 1970. – 24 с.

<sup>3</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 22.

<sup>4</sup> Там само. – С. 202.

<sup>5</sup> Там само. – С. 202.

психологічній антропології початку 1920-х років<sup>1</sup>. Методологічною основою останнього виступали культурний детермінізм школи Боаса (М. Бенедикт, Дж. Мід) та неофрейдизм (А. Кардинер, Р. Лінтон, К. Дюбуа, І. Халлоуел та ін.). Представники цього напрямку вважали, що кожна культура володіє специфічним, відносно стійким типом особистості, виявлення якого уможлиблюється засобом вивчення особливостей та умов первинної соціалізації дітей<sup>2</sup>.

Відомим представником цього напрямку Дж. Горером були очолені спеціальні дослідження національного характеру, в руслі яких було розроблено концепції „базової структури особистості” (Кардинер), „модальної” (Лінтон), а пізніше „мультимодальної особистості” (А. Інкельс, Д. Левінсон). Згідно із положеннями цих концепцій, кожна культура формує свою, лише їй притаманну базову структуру особистості, що, становлячи собою комплекс типових особистісних рис, характерних для людей, які вирости й виховались в умовах даної культури, зумовлює властивості їхнього національного характеру<sup>3</sup>.

З усіх існуючих підходів до визначення сутності й структури національного характеру (етнографічний, психологічний та ін.) нами обрано в якості методологічної основи нашого дослідження *культурно-історичний підхід*, що ґрунтується на *принципі культурного або соціального детермінізму*, згідно із яким особливості національно-культурної ідентичності різних народів зумовлені впливом культурного середовища<sup>4</sup>, важливим елементом якого є мистецтво.

Аналізуючи роль мистецтва у формуванні особливостей національного типу українця, Д. Чижевський зазначає, що український національний характер сформувався передусім завдяки старохристиянській літературі: „Отці церкви і Святе Письмо – це були ті духовні сили, що впливали на стару Русь”<sup>5</sup>. Іншої думки дотримується Г. Ващенко, який надає визначальної ролі в цьому процесі українській народній пісні, яка, „відповідаючи красі української природи та високим естетичним властивостями

<sup>1</sup> Науменко Л.І. Национальный характер //Всемирная энциклопедия: Философия /Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 677.

<sup>2</sup> Науменко Л.І. Национальный характер // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С. 677-678.

<sup>3</sup> Там само. – С. 677-678.

<sup>4</sup> Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 23-27.

<sup>5</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 20-21.

українського народу, завжди мала і має великий вплив на формування його вдачі”<sup>1</sup>.

Результати психологічних досліджень також підтверджують потужний потенціал народної пісні як детермінанти становлення національно-культурної ідентичності особистості, пояснюючи дієвість її впливу тим, що в ній закладені емоційно-змістові коди, які, розвиваючись і збагачуючись упродовж історії, утворили “національний музичний генотип” як сукупність спадкових музичних структур і засобів, що поколіннями передавалися в народі, формуючи його неповторну ментальність і національний характер<sup>2</sup>.

Досліджуючи психологічні механізми впливу мистецтва на становлення національно-культурної ідентичності особистості, психологи пояснюють їх тим, що у процесі взаємодії з художніми творами відбувається її емоційна децентрація, внаслідок якої, вона, уподібнюючись до героїв твору та емпатійно переживаючи їхні вчинки, інтеріоризує переконання, уявлення, норми поведінки тощо, носіями яких виступають ці герої. Таким чином, оволодіваючи мистецтвом певної епохи, певного стилю, людина мимовільно приймає систему поглядів і цінностей тієї культури, до якої належить цей твір мистецтва. Залучаючись до мистецтва певного народу, вона засвоює його архетипи, які, за К.Г. Юнгом, усе життя діють у нас, примушуючи відчувати „дещо невиразне”, хвилюватися від музики, пісні, образу, не розуміючи причини цих хвилювань<sup>3</sup>.

Залучаючись до культури свого народу через пісню, танець, декоративно-ужиткове мистецтво тощо, людина засвоює “ірраціональну” інформацію, закладену в мелодико-інтонаційних зворотах та ритмо-синтаксичних формулах, рухах і жестах, кольорах та орнаментах, національній стилістиці художньої мови різновидів мистецтв, які у концентрованому вигляді містять національний духовний досвід і є художніми виразниками національної сутності та ідеалів даного народу. Ця отримана інформація у стислому, ущільненому вигляді кодується у мозку в особливих системах нейронів, відкладається у довготривалій пам’яті людини, а потім постійно відтворюється упродовж її життя<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.221.

<sup>2</sup> Науменко Г.М. Фольклорная азбука. – М.: Академия, 1996. – 96 с. С.3.

<sup>3</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 19.

<sup>4</sup> Науменко Г.М. Фольклорная азбука. – М.: Академия, 1996. – 96 с. С.16.

Розглядаючи мистецтво як самовираження людства, М. Серов доводить існування безпосереднього зв'язку між його символікою та процесами національно-культурної ідентифікації. Зокрема, дослідник співвідносить колір з хроматизмом та кольоровими кодами, які безпосередньо пов'язані з певними компонентами інтелекту, що визначають інформаційне наповнення архетипів<sup>1</sup>. Зміни кольорів у релігії, мистецтві, моді тощо він пов'язує із якісними змінами у свідомості та самосвідомості людей, їхньому інтелектуальному та духовному розвитку<sup>2</sup> (подібну думку висловлював і Г. Ващенко, який відзначав взаємозалежність стилів мистецтва та світогляду, настроїв суспільства, його досягнень в галузі матеріальної культури<sup>3</sup>).

Обґрунтований М. Серовим принцип метамеризації світлокольорової інформації дозволив йому виявити етапи кодування кольору в мозку людини і сформулювати гіпотезу, що число метамерів, у яких кодується інформація зовнішнього середовища, відповідає числу архетипів<sup>4</sup>. Згідно із цією гіпотезою, несвідоме забезпечує таке кодування інформації зовнішнього середовища, яке виявляється адекватним пропускній здібності інтелекту й кінцевому числу архетипів як всезегальних апріорних, психічних та поведінкових програм колективного несвідомого певної культури<sup>5</sup>. Відповідно, несвідоме типових представників цієї культури виявляється як форма й спосіб зв'язку наслідуваних несвідомих первинних людських першообразів.

Початкова стадія цього процесу відбувається, на переконання вченого, на рівні несвідомого, наприклад, сітківки ока. У хроматизмі ця властивість виділена як стадія не лише первинної обробки, але й систематизації, узагальнення й зберігання кольорової інформації зовнішнього середовища, яка, будучи закодованою у вигляді метамерів, передається з несвідомого в підсвідоме. Цей процес здійснюється практично так само, як і процес сублимації, тобто шляхом перетворення енергії-інформації метамерів несвідомого на більш соціалізовану підсвідомість. У результаті цього утворюється сублимат – неусвідомлюваний образ у вигляді безпредметного, апертурного кольору.

<sup>1</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С.48.

<sup>2</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С.9.

<sup>3</sup> Ващенко Г. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С. 211.

<sup>4</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С.49.

<sup>5</sup> Цит. за: Овчаренко В.И. Психоаналитический глоссарий. – Мн.: ВШ, 1994. – С. 159, 179.

Дослідження М. Серова засвідчили, що в різних мовних сім'ях зорові образи певної кількості апертурних кольорів подібні до зорових образів, що зберігаються у пам'яті. Вчений вважає це наслідком більш легкої активізації останніх у відповідь на характеристики стимулів, що сприймаються, й меншої їх піддатливості викривленням, які можуть бути викликані вербалізацією „кольорів у відповідь”. У силу того, що апертурні кольори краще і точніше за інші запам'ятовуються навіть тими реципієнтами, в мові яких відсутні їх назви, вони отримали у психолінгвістиці назву фокусних.

М. Серовим доведено, що майже в усіх культурах кількість фокусних поліхромних кольорів виявляється рівною  $7 \pm 2$ , що абсолютно узгоджується із числом архетипів, визначених К.- Г. Юнгом<sup>1</sup>. Отже, сублімація як процес перетворення несвідомої енергії-інформації у підсвідому чи перевод метамірних кольорів в апертурні завершується, за М. Серовим, утворенням субліматів, що становлять собою хроматичну характеристику архетипу, яка дозволяє виявити його значення у колективному несвідомому за семантикою кольорових канонів<sup>2</sup>. І в цьому сенсі апертурні кольори, на думку вченого, більшою мірою передають семантичне наповнення архетипів, ніж їх вербальні позначення і забезпечують притаманне носіям певної культури розуміння світу, внутрішню єдність та взаємозв'язок національної культури з національним характером і ментальністю певного народу.

Якщо ж візуальний ряд народної міфо-символіки доповнюється ще й вербальним, аудіальним, кінестетичним та іншими метафорично-символічними рядами, то це, безумовно, підсилює дію психологічних механізмів національно-культурної самоідентифікації особистості й, забезпечучи цілісність і всебічність даного процесу, сприяє його результативності<sup>3</sup>.

Погоджуючись із результатами наукового дослідження М. Вовк<sup>4</sup> з проблеми становлення етнічної ідентичності учнівської молоді у контексті інтеріоризації нею фольклорного досвіду, ми вважаємо, що показниками сформованості національно-культурної ідентичності особистості можуть виступати: оформлення в її свідомості

<sup>1</sup> Юнг К.Г. Архетип и символ. – М., 1991. – С. 61.

<sup>2</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 48-50.

<sup>3</sup> Там само. – С. 53.

<sup>4</sup> Вовк М.П. Український фольклор як фактор формування етнічної ідентичності учнівської молоді // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 146-156. С. 156.

національної картини світу; наявність чітких світоглядних орієнтирів, національних стереотипів поведінки, сталих психічних реакцій, типових оцінок життєвих, культурних, політичних та інших явищ; засвоєння етнічного культурного досвіду, морально-естетичних цінностей народу, його мовної картини світу; достатній рівень сформованості національної свідомості, самосвідомості й культури; готовність виступати суб'єктом репродуктивно-творчої діяльності на благо свого народу.

Первинний етап формування національно-культурної ідентичності особистості відбувається у родині. Перебування дитини у насиченому фольклором та народним мистецтвом соціокультурному середовищі сприяє інтеріоризації нею національних і культурних цінностей певного народу й формуванню на цій основі її національного характеру, національної свідомості та самосвідомості.

Наступні етапи становлення національно-культурної ідентичності проходять, на думку О. Согомонова, під впливом певної домінантної культурної надсистеми<sup>1</sup>.

Визначення та опис цих надсистем вперше був здійснений П. Сорокіним у працях „Соціальна та культурна динаміка” (1937) й „Криза нашого часу” (1941). У них соціолог виявив та обґрунтував залежність соціокультурного типу особистості від змісту та сутнісних якостей певної соціокультурної надсистеми, якій притаманні „власна ментальність, власна система істини, власна філософія й світогляд, власна релігія й зразок „святості”, власні форми вишуканої словесності й мистецтва, свої домінуючі форми соціальних відносин, нарешті, власний тип особистості із властивим лише їй менталітетом і поведінкою”<sup>2</sup>.

Ці надкультури П. Сорокін вважає універсальними й одвічними, існуючими не лише єдиний раз, подібно до історичних епох, а неодноразово змінюючими одна одну, починаючи від неоліту до нашого часу. З'являючись і згасаючи в різні історичні часи на різних географічних територіях, великі надкультури мають приклади і в минулому і в сучасності, серед примітивних і цивілізованих народів, у племінному періоді й у світі складних цивілізацій<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество /Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С.22.

<sup>2</sup> Там само. – С. 67.

<sup>3</sup> Там само. – С. 438.



Будь-яка культура є, на думку П. Сорокіна, не просто конгломератом різноманітних явищ, а єдністю, або *індивідуальністю*, усі складові частини якої пронизані єдиним основоположним принципом і виражають єдину, головну цінність. Домінуючі риси вишуканих мистецтв, науки, філософії, релігії, життєвого укладу такої єдиної культури по-своєму виражають цю цінність, яка, у свою чергу, визначає соціокультурну ідентичність та типові спільні риси представників цієї культури.

При описі індивідуальних соціокультурних типажів О. Согомонов вважає за доцільне застосування інтегративного підходу, за якого будь-який індивід розглядається крізь призму панівної історичної системи культурних цінностей, що підкорює його неусвідомлені мотиви й біосвідомі стимули його соціосвідомому „его”.

Культура, на переконання вченого, стає інтегральною лише тоді, коли суспільство досягає успіху, балансує й гармонізує енергію людей, віддану на служіння Істині, Красі й Добру. Подібний інтегралізм характеризується, за О. Согомоновим, логіко-значущим взаємозв'язком усіх сутнісних компонентів особистості й культури, які він називає детермінантами культурної якості. Останні формуються під впливом подвійної природи людини як істоти *мислячої й відчуваючої*. Тим самим домінуюча якість співпадає з одним із полюсів ціннісно-культурної шкали суспільства.

Якщо основний акцент зроблено на чуттєвій стороні людської природи, то відповідно, детермінується чуттєвий образ культурних цінностей; на уяві й розумі – раціональний. За умови балансу чуттєвих та раціональних стимулів формуються ідеалістичні культури. Перегрупування усіх класів цінностей, значень і норм у цьому ключі, їх розкриття у ході історичного дослідження виявляють, за ствердженням О. Согомонова, дивовижну відповідність із ціннісними класами, виробленими мислителями античності: цінності, утворені у результаті когнітивної діяльності (Істина); естетичного задоволення (Краса); соціальної адаптації й моралі (Добро); й, нарешті, конституююча усі інші цінності у єдине соціальне ціле – Користь<sup>1</sup>.

Описана вище модель „інтегральної” культурної надсистеми, яку вчений-соціолог розглядає як результуючу систематичного й

<sup>1</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 21.

гармонізуючого ціннісного зразка, – дає, на його переконання, значно більше для повноцінного й адекватного визначення та розуміння культури й сутності національно-культурної ідентичності людини, ніж традиційні соціологічні, антропологічні чи культурологічні методи. Ось чому дескриптивний аналіз соціального життя й процесів формування соціокультурної ідентичності особистості О. Согомонов підпорядковує примату культурних цінностей, розглядаючи різні аспекти соціального буття як змінні культурних надсистем, конгруентні зв'язкам цінностям, нормам і значенням<sup>1</sup>.

Вагому роль у формуванні останніх відіграє мистецтво. Воно, як органічна частина культури, будучи включеним у певний соціо- та національно-культурний контекст і втілюючи головні цінності й сенси певної національної й соціокультурної спільноти, виконує важливу соціалізуючу та інкультуруючу функцію, значною мірою впливає на формування схвалюваних суспільством якостей особистості і тим самим – на становлення й викристалізовування її національно-культурного типу. Зрозуміло, що залежно від соціокультурного та національного контексту, в якому існує та розвивається мистецтво, воно само має неповторні змістові та структурні особливості, серед яких, за П. Сорокіним, найсуттєвішими є перевага *формальності й символічності* чи *візуальності й чуттєвості*. Останні зумовлюють не лише природу тем художніх творів і домінуючі мистецькі стилі<sup>2</sup>, а й взагалі домінуючий тип людини. Залежно від цього вчений-соціолог поділяє усі мистецтва на три групи: ідеаціональне, ідеалістичне та чуттєве<sup>3</sup>.

*Ідеаціональне мистецтво* характеризується пріоритетом ірраціональності в усвідомленні людиною оточуючого світу. Воно визріло у надрах надкультури Середньовіччя і ґрунтувалося на принципі визнання єдиною реальністю й цінністю надчуттєвості й надрозумності Бога та необхідності самоприниження й самозречення людини в його ім'я.

Закономірно, що домінантою ідеаціонального мистецтва стала головна істина християнського догмату, викладена у Credo та Біблії<sup>4</sup>. Вона знайшла втілення і в архітектурі та скульптурі Середніх віків,

<sup>1</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 21-22.

<sup>2</sup> Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с. С. 444.

<sup>3</sup> Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 22.

<sup>4</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 429.

які можна назвати „Біблією у камені”, і в живописі, що виражав ці ж ідеї й цінності у лінії та кольорі, і в літературі та музиці, які мали майже виключно духовний характер.

Будучи зовнішньо простим, аскетичним, традиційним і духовним, ідеаціональне мистецтво не має тієї об’ємності й зовнішньої привабливості, які притаманні творам мистецтва Відродження чи чуттєвого мистецтва ХІХ ст. Але, як зазначає П. Сорокін, коли стає зрозумілим, що ідеаціональне мистецтво є суб’єктивним і зануреним у надчуттєвий світ, то воно здається так само імпресивним, як і будь-яке з чуттєвих мистецтв. У зв’язку із цим вчений-соціолог називає його „мистецтвом людської душі, яка наодинці спілкується з Богом”. Саме тому в ідеаціональному мистецтві ігнорується оточуюча реальність, що виявляється у повній відсутності пейзажів, жанрових тем та реалістичних портретів у живописі; сатири, карикатури й комедії – в літературі; у представленості середньовічної драми й театру виключно релігійними службами, процесіями та містеріями, а музики – Амброзіанськими та Григоріанськими хоралами й духовними піснями<sup>1</sup>.

Панівні жанри мистецтва, що природно вписувалися у звичаї, образ життя й мислення середньовічної людини, формували такий її соціокультурний тип, для якого єдиною й найвищою метою було досягнення єдності з Богом, а чуттєвий світ з його втіхами, радощами й багатством розглядався як тимчасовий притулок, у якому християнин є лише мандрівником, подорожнім, що шукає свій шлях до Бога й прагне виховати в собі такі якості особистості, які зроблять його гідним Царства Божого.

Таким чином, соціокультурний тип людини, що пропагується ідеаціональною культурою, відзначається релігійністю, аскетичністю, благочестивістю, моральністю, богобоязненістю, сором’язливістю, стриманістю своїх почуттів (крім релігійних), християнською духовністю тощо. Це – ідеаліст, який живе у світі символів і сакральних сенсів. Головну увагу він приділяє не зовнішнім проявам своєї особистості, а внутрішнім цінностям. Тому велич і пишнота його духовності „вбрані у старезні, „вітхі” шати”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество /Общ. ред, сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 441.

<sup>2</sup> Там само. – С. 429.

Свої, хоча багато в чому подібні, аспекти формування соціокультурної ідентичності особистості мають також інші ідеаціональні культури, серед яких П. Сорокін називає інтегровану культуру неоліту, даоїстського Китаю, Тибету, Брахманської Індії, буддистську та лаоїстську культури, культуру останніх років Древнього Царства Давнього Єгипту, давньогрецьку культуру кінця VIII-VI ст. до нашої ери тощо<sup>1</sup>.

Послаблення пріоритету надчуттєвості й надрозумності в усвідомленні людиною оточуючого світу й посилення тенденцій до його чуттєвого осягнення за допомогою органів відчуття зумовлюють, за П. Сорокіним, появу *ідеалістичної культурної надсистеми*, що ґрунтується на визнанні того, що об'єктивна реальність є частково надчуттєвою й частково чуттєвою; вона охоплює у своїй багатоманітності надчуттєвий і надраціональний та раціональний і сенсорний аспекти. На цій синтезуючій ідеї ґрунтувалися такі ідеалістичні історичні системи культури як: давньогрецька культура V-IV в. до н.е., західноєвропейська культура XIII-XIV ст. тощо.

Цьому типові культури відповідає *ідеалістичне мистецтво*, яке є напіврелігійним, напів-емпіричним. Від надчуттєвого світу воно бере свої ідеї та образи, від чуттєвого – отримує свої форми та позитивні цінності. Це – ідеалізоване, типологічне, ціннісне мистецтво<sup>2</sup>. Воно, за ствердженням П. Сорокіна, є „високовибірковим” стосовно фундаментальних цінностей царства Бога, природи чи соціально-культурного життя людини, оскільки відбирає для зображення лише позитивні цінності, типи й події, ігноруючи патологічні та негативні явища.

Це мистецтво уславлює й звеличує земну людину, підносячи її до рівня сина Бога або безсмертних чи напівсмертних героїв. Воно нагадує їй про її божествену природу й про значущість її місії на землі. Його портрети – чудові типажі, реальні зображення конкретних індивідів. Воно не спотворене нічим низьким, вульгарним чи принизливим, а є світлим, спокійним і величним. Ідеалізм цього мистецтва П. Сорокін вбачає у досконалому знанні художником анатомії людського тіла, а також засобів втілення цього знання в ідеальній, досконалій формі, абстрактній трактовці типу людей, в

<sup>1</sup> Сорокін П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согамонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 436.

<sup>2</sup> Там само. – С. 439-440.

яких „пози й вирази облич позбавлені усіякої шаленості, починаючи від сильних емоцій і завершуючи руйнівними пристрастями. Вони спокійні й незворушні, як боги. Навіть мертві відображають цю спокійну красу”<sup>1</sup>. Такі риси П. Сорокін вважає не результатом певних технічних обмежень, а швидше, бажанням художника уникнути усього того, що могло б порушити ідеальний порядок та гармонію ідеалістичного способу життя людей у даний культурно-історичний період.

Соціокультурний тип особистості, що відповідає ідеалістичній культурі й мистецтву, характеризується врівноваженістю, патріотизмом, громадянськістю, естетичністю, тонким відчуттям прекрасного, прагненням до ідеалу досконалості і нетерпимістю до потворного. Це людина, яка в усьому намагається досягти домірності й гармонії: і в собі (поєднання зовнішньої і внутрішньої краси – калокагатії), і в світі (впорядкування Хаосу і перетворення його на Космос), і у філософії (утвердження ідеї автаркії як цінності; розробка чітких, струнких і логічних філософських та естетичних теорій), і в мистецтві (обґрунтування єдності змісту й форми, відкриття „золотого перетину”) тощо.

Подальше посилення чуттєвого начала зумовило появу *чуттєвої культури*, що за своєю сутністю є сенсорною, емпіричною, світською. Вона має приклади в періоди: від раннього палеоліту, Асирії, Середнього та Нового Царства в Давньому Єгипті, крито-мікенської культури та греко-римської цивілізації III ст. до н.е. – IV ст. н. е. і, починаючи з XIV ст. – до нашого часу.

Її основний принцип: об’єктивна дійсність та її сенс – сенсорні. Саме цей принцип, починаючи з XVI ст. наповнив собою усі складові сучасної культури: мистецтво, науку, філософію та ін.

*Чуттєве мистецтво*, що ґрунтується на цьому принципі, є реалістичним, натуралістичним, візуальним, „світським”, еротичним. Воно прагне відобразити чуттєву красу такою, якою вона відкривається людським органам відчуттів, і забезпечити чуттєве задоволення й розвагу. Це мистецтво від інструменту адекватного відображення дійсності поступово перетворилося на мистецтво заради мистецтва, яке нерідко позбавлене будь-яких релігійних, моральних чи громадянських цінностей. Його героями й

<sup>1</sup> Цит. за: Сорокін П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 440.

персонажами є типові смертні, а пізніше – навіть субсоціальні й патологічні типи. Емоційний тон чуттєвого мистецтва – пристрасний, сенсаційний, патетичний. Воно відзначене чуттєвістю й збуджуючою оголеністю. Точну і ємну характеристику цьому мистецтву надав П. Сорокін, який назвав його мистецтвом пейзажу й портрету, карикатури, сатири й комедії, водевілю й оперети; мистецтвом голлівудського шоу й професійних художників, які приносять задоволення пасивній публіці. Створене задля ринку, як об'єкт купівлі й продажу, воно залежить у своєму успіхові від конкуренції з іншими товарами<sup>1</sup>.

У музиці чуттєве мистецтво являє собою комбінацію звуків, які або насолоджують, або дратують. Досягається це засобом чисто фізичних якостей, а не символами чи трансцендентним значенням, прихованим за ними. У цьому сенсі музичне мистецтво лише відображає поверхню явищ оточуючого світу – їхні зовнішні форми, вигляд і звуки, замість того, щоби відкривати їх сутність. Чуттєва література – є, на думку П. Сорокіна „біхевіористичним відображенням” поверхневої психології, поверхневих подій та персонажів. Звідси вчений виводить ілюзорний характер чуттєвого мистецтва, яке прагне до показної пишноти, відображаючи більшою мірою зовнішній вигляд, а не саму субстанцію. Хоча чисто з технічного боку сучасне чуттєве мистецтво він вважає набагато більш досконалим, порівняно з іншими типами мистецтв, оскільки воно „може імітувати примітивне мистецтво, мистецтво Фідія чи Полігнота, готичних соборів та єгипетських пірамід, Рафаеля й Мікеланджело, Гомера й Данте, Палестрина й Баха, грецького та середньовічного театру<sup>2</sup>”. Цю нескінченну багатоманітність, яка виходить за межі одного стилю чи сфери, що притаманне мистецтву попередніх епох, П. Сорокін вважає безперечним достоїнством сучасного чуттєвого мистецтва: „Воно настільки багате своєю різноманітністю, що на будь-який смак можна знайти зустрічну пропозицію. ... Воно, як енциклопедія або гігантський універмаг, де кожен може знайти усе, що шукає<sup>3</sup>”.

Сучасна чуттєва культура створила витвори мистецтва, які П. Сорокін називає беспрецедентними й за своїм обсягом, й за своїм розміром: „Наші будівлі зробили карликовими найвеличезніші

<sup>1</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество /Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соколова; Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 443.

<sup>2</sup> Там само. – С. 449.

<sup>3</sup> Там само. – С. 449-450.

будови минулого; ліліпутськими здаються старовинні оркестри й хори порівняно з оркестрами й хорами нашого часу; те ж саме можна сказати й про романи та поеми”<sup>1</sup>. Як наслідок, сучасне чуттєве мистецтво з небувалим розмахом змальовує життя великих мас. Воно проникає до усіх аспектів соціального життя й впливає на усі продукти цивілізації – від простих знарядь та інструментів до домашнього умеблювання, одягу та ін.: „Якщо раніше музика, картини, скульптури, поеми й драми були доступні лише обраній меншості, якій пощастило опинитися у тій кімнаті, де виконували музику, виставляли картини чи скульптуру, читали поему чи розігрували драму, то в наш час майже кожен може насолоджуватися симфоніями, виконуваними найкращими оркестрами; драмами, що розігруються найкращими акторами; літературними шедеврами, надрукованими тисячними тиражами й проданими за прийнятну мільйонам ціну чи доступними у безлічі бібліотек; картинами й скульптурами в оригіналі, виставленими в музеях й розмножених у величезній кількості відмінних копій і т.д. і т.п. З мінімальною витратою енергії кожен може опинитися наодинці з будь-яким предметом мистецтва. Це мистецтво увійшло у повсякденне життя сучасної людини, знайшовши відображення у кольорі й лініях її автомобілю, у вигині ліній її взуття й столу, у найдрібніших аксесуарах її ванної кімнати. Замість того щоби бути рідкісною штучною рослиною, що вирощена лише у кількох „яслях” малою групою художників і є доступною кільком щасливчикам, краса й мистецтво стали рутинною приналежністю усієї західної культури, що здійснює вплив на кожну деталь нашої оселі, на кожний дюйм вулиць і магістралей, парків й на всі інші сторони нашого соціально-культурного життя. Це безперечно чимале досягнення. Воно означає всебічне прикрашання усього життя й культури людини. ... В усіх цих відношеннях сучасне мистецтво збагатило культуру і значною мірою ушляхетнило саму людину”<sup>2</sup>.

Водночас поруч із цими чудовими досягненнями сучасне чуттєве мистецтво містить, на думку П. Сорокіна, у собі самому віруси розпаду. Це виявляється у тому, що:

1. Гедонізм чуттєвого мистецтва призводить його до саморуйнування, оскільки одна з його базових соціально-

<sup>1</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.С. 449.

<sup>2</sup> Там само. – С. 449-450.

культурних цінностей зводиться до простої чуттєвої насолоди рівня: „вино – жінки – пісня”<sup>1</sup>. Таким чином, воно поступово відчужується від культурних і моральних цінностей і стає аморальним, десакралізованим, асоціальним.

2. У пошуках сенсаційного матеріалу, як необхідної умови збудження та стимуляції чуттєвої насолоди, мистецтво все частіше ухиляється від позитивних явищ до негативних, від звичайних типів і подій до патологічних, від свіжого повітря нормальної соціально-культурної дійсності до соціальних відстійників і нарешті стає музеєм патологій та негативних феноменів чуттєвої реальності. Відповідаючи на запити ринку, більшість з яких є вульгарними, мистецтво саме вульгаризується і замість того щоби піднімати маси до власного рівня, воно спускається до рівня натовпу<sup>2</sup>.

3. Сучасне чуттєве мистецтво „розвінчує” своїх героїв, роблячи безсмертних смертними, звільняючи їх від усього божественного й шляхетного. Більш того, воно ігнорує високе й шляхетне в самій людині, її соціальному житті й культурі, садистськи загострюючи увагу на усьому посередньому і особливо негативному, патологічному, напівсоціальному й напівлюдському.

4. Чаруюча різноманітність мистецтва заохочує митців до пошуку ще більшої багатоманітності, що призводить до руйнування гармонії, єдності, рівноваги і перетворює мистецтво на океан хаосу й непослідовності.

5. Ця різноманітність і гедоністичність мистецтва стимулює ускладнення технічних засобів на шкоду внутрішнім цінностям та художній якості. В результаті божественні цінності мистецтва „помирають у думці публіки. Межа між істинним мистецтвом і чистою розвагою стирається: стандарти істинного мистецтва зникають і поступово замінюються фальшивими критеріями псевдомистецтва”<sup>3</sup>. Таке мистецтво руйнує й художника, й людину, й суспільство.

---

<sup>1</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество /Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соколова: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.С. 450.

<sup>2</sup> Там само. – С. 451-452.

<sup>3</sup> Там само. – С. 452.



6. Зростання професіоналізму художника, поглиблення його спеціалізації призводить на останніх стадіях чуттєвої форми до віддалення митця від його репрезентативної спільноти, що діє на шкоду як кожній зі сторін, так і мистецтву взагалі.

7. Відображаючи чуттєві, зовнішні аспекти явищ оточуючої дійсності, мистецтво все менше розкриває сутність зображуваного і тому стає поверхневим, оманливим і пустим<sup>1</sup>.

Така підміна сутності іміджем стає важливою характеристикою соціокультурного типу особистості, характерної для чуттєвої надкультури й гедоністичної цивілізації. Це – людина, яка не завжди є такою, якою хоче здаватися. Прагнучи створити враження про себе, вона надає великого значення іміджу, зовнішній стороні своєї особистості, а також способам її самопрезентації. В неї багато позитивних якостей: вона вільна, активна, прагне до самоусвідомлення, самокритична, пристрасна, життєлюбна, емоційна. Це реаліст, який критично оцінює оточуючий світ і активно шукає способи змінити його, відповідно до своїх потреб і бажань. Але в цієї людини, на думку П. Сорокіна, багато й негативних сторін – гедонізм, егоїзм, споживацтво, поверхневість, прагматизм, необов'язковість, моральний релятивізм, а нерідко – епатажність, розпуста, вседозволеність й відверта асоціальність. За висловом Є. Головіна, люди втратили стихійну радість буття і, так би мовити, при „застиганні крові” їм необхідно постійно чимось себе підбадьорювати. Їм набридло шукати небесного абсолюту, оскільки такі духовні та інтелектуальні вправи вимагають багато енергії. На зміну божественій вертикалі вони обирають банальну горизонталь – інтерес до людського тіла, матеріальних задоволень, лоскотку страхом тощо<sup>2</sup>.

Важаючи ці прояви ознакою деградації особистості, декадансу в мистецтві й занепаду чуттєвої надкультури, П. Сорокін вбачає у них передвісники розквіту „нової великої ідеаціональної культури, що вітає нове покоління людей – людей майбутнього”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соколова; Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 450-451.

<sup>2</sup> Воробьевский Ю. Путь к Апокалипсису: Стук в Золотые врата. – М., 1998. – 395 с. С. 154.

<sup>3</sup> Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соколова; Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. С. 427.

Зрозуміло, що кожен з описаних вище типів мистецтва, репрезентуючи відповідний йому тип культури й людини цієї культури, має свої переваги та недоліки. Але, зважаючи на те, що ці позитиви й негативи здійснюють визначальний вплив на формування національно-культурної ідентичності молодого покоління українців, то зусилля педагогів сучасної школи (і загальної, й професійної, і вищої) мають бути спрямовані, по-перше, на вивчення існуючого соціокультурного середовища, в якому перебувають їхні вихованці, а по-друге, на педагогічну корекцію впливів цього середовища: підсилення і закріплення тих, що сприятливо позначаються на розвитку їх особистості та національно-культурної ідентичності, й послаблення та вироблення опірності до небажаних впливів.

Усі, розглядувані вище надкультури є за своєю сутністю інтегративними полікультурами, оскільки вони містять у собі велику кількість різноманітних історичних культурних типів та самостійних національних культур, в яких своєрідно переломлюються їх базові культурні цінності і внаслідок цього зумовлюють національно-культурну ідентичність носіїв кожної конкретної культури, особливості норм, ідеалів, переконань, що визначають національний стиль їх життя та регулюють їхню поведінку й спілкування.

Різноманітні аспекти феноменів культурної варіативності світу й національної своєрідності різних культур стали предметом спеціального дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених<sup>1</sup>.

Для того, щоби виявити цю своєрідність, науковці обрали у якості її критеріїв універсальні складові, які є властивими для будь-якого суспільства, але мають у кожному з них свій культуроспецифічний зміст. Такими критеріями стали цінності, норми й звичаї як найважливіші елементи традиції, що регулюють соціальну поведінку носіїв різних культур (наприклад, за результатами дослідження Ю. Кузьменкової, регулятором поведінки у суспільстві для слов'ян є моральні норми, „життя не по закону, а по

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді... Брюссель, 1976. – 208 с.; Касьянова К. О русском национальном характере. – М.: Ин-т национальной модели экономики, 1994.; Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.; Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2003.; Філінчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с.; Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с.; Шубарт В. Европа и душа Востока. – М., 1997.; Hall E.T., Hall M.L. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press, Inc., 1990.; Hofstede G.I. Culture' Consequences: International Differences in Work-related Values. – Beverley Hills (Cal.), 1980.; Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. – San Francisco: Jossey-Bass, 1968.; Triandis H. Culture and Social Behavior. – New York., 1994. та ін.

совісті”<sup>1</sup>, в той час, коли для представників англо-американської культури – прагматичні соціальні установки, закон і право – „закон понад усе”<sup>2</sup>). Доцільність обраних критеріїв підтверджується словами К. Леві-Стросса, який був переконаний, що „оригінальність кожної з культур полягає передусім в її власному способі розв’язання проблем – перспективному розташуванні цінностей, які є спільними для всіх людей. Тільки значущість їх ніколи не буває однаковою в різних культурах, й тому сучасна етнологія все сильніше прагне пізнати витоки цього таємничого вибору”<sup>3</sup>.

З метою виявлення значущості загальнолюдських цінностей у східноєвропейській та західноєвропейській культурах наприкінці ХХ століття було організовано і проведено Міжнародний компаративний проект під керівництвом професора Ієрусалимського університету Ш. Шварца.

Здійснюючи дослідження, вчені ґрунтувалися на цінностях, втілених у релігійних і філософських працях та художніх творах представників цих культур, які визначають мотивацію поведінки людини щодо наближення до головної мети: влади, гедонізму, універсалізму, прихильності, традиції, конформізму, досягнень, безпеки тощо.

Результати порівняльного аналізу значущості цих цінностей підтвердили універсальність їх структури в усіх культурах, але при цьому в кожній з них виявили свою специфіку їх розташування у загальній системі мотивів особистості<sup>4</sup>. Зокрема, було встановлено, що цінності, які утворюють категорію „автономія”: допитливість, відкритість розуму; прагнення до насолоди, різноманітного та цікавого життя, – виявилися більш значущими у Західній, ніж у Східній Європі<sup>5</sup>. Водночас, східноєвропейські країни набагато випереджували західноєвропейські у такій „непрактичній” цінності, як „універсалізм” – духовне життя, мудрість, зріле кохання, єдність з природою, любов до прекрасного”<sup>6</sup>. На нашу думку, це є природним,

<sup>1</sup> Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 148.

<sup>2</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 100.

<sup>3</sup> Цит. за: Касьянова К. О русском национальном характере. – М.: Ин-т национальной модели экономики, 1994. – С. 30.

<sup>4</sup> Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI в. // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 73-87.

<sup>5</sup> Shwartz S., Bardi A. Influences of Adaptation to communist Rule on Value Priorities in Eastern Europe // Political Psychology. – 1997. – № 18. – P.385-410.

<sup>6</sup> Лебедева Н.М. Русский национальный характер // Эмиграция и репатриация в России / Ионцев В.А., Лебедева Н.М., Назаров М.В., О कोरोков А.В. Попечительство о нуждах российских репатриантов. – М., 2001. – С. 186-224.

адже вже у народній творчості слов'ян виявляються „високі властивості їхньої душі”, які Г. Ващенко називав духовним аристократизмом і вважав визначальною ознакою українців: „Трудно знайти в піснях інших народів такі високі погляди на родинні і статеві стосунки, як в піснях українських”<sup>1</sup>.

З метою виявлення спільності й відмінностей різних культур М. Рокіч розробив методика дослідження універсальних пріоритетів національних цінностей та співставлення ціннісних орієнтацій у світлі культурної варіативності<sup>2</sup>. Найбільш загальні результати здійсненого за допомогою цієї методики порівняльного аналізу культурного контексту та національної своєрідності східної й західної культур свідчать про ірраціональний, колективістський, ієрархічний, поліхронний, багатоконтекстний характер першої та раціоналістичний, індивідуалістичний, демократичний, монохронний та низькоконтекстний характер іншої. Між ними, як вважає Ю. Кузьменкова, знаходиться слов'янська культура, яка, на її думку, „має мало спільного як з індивідуалізмом Заходу, так і з колективізмом Сходу”.

Досліджуючи міжкультурні відмінності у поведінці індивідів Г. Тріандіс створив класифікацію, виокремивши з понад 60 атрибутів індивідуалізму/колективізму чотири основних, що містять визначення „я”, структуру цілей та ін.<sup>4</sup> Цінність цієї класифікації полягає, на думку Ю. Кузьменкової, в її здатності спростити процедуру аналізу основних особливостей сприйняття особистості у світлі ціннісних орієнтацій, характерних для представників різних культур<sup>5</sup>.

Результати проведеного етнопсихологічного дослідження довели, що національно-культурна своєрідність слов'ян виявляється передусім в особливому місці жертвності в їхній духовній традиції: „терпіння, послідовна стриманість, самообмеження, постійне жертвування собою на користь іншим, світу взагалі – це принципова цінність, без якої немає особистості, немає статусу в людини, немає поваги до неї з боку оточуючих та самоповаги”<sup>6</sup>. Ця традиція

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді... Брюссель, 1976. – 208 с. С.139-141.

<sup>2</sup> Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values. – San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

<sup>3</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 12.

<sup>4</sup> Triandis H. Culture and Social Behavior. – New York., 1994.

<sup>5</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 20.

<sup>6</sup> Касьянова К. О русском национальном характере. – М.: Ин-т национальной модели экономики, 1994. – С.111.

слов'янської жертвності знайшла свій відбиток в образах героїв фольклорних та професійних художніх творів (Маруся Богуславка, Мавка, Захар Беркут, Катруся у „Байді” П.Куліша тощо). Яскравим прикладом слов'янської жертвності є слова Петра I з однойменного кінофільму С. Ейзенштейна: „А про Петра відайте, що йому життя не дороге, лише б жила Земля Руська!”

Витоки культурних традицій містяться у філософсько-релігійних, морально-естетичних та інших поглядах, покликаних „пояснити непояснюване для представників конкретної культури” і покладених в основу національної картини світу. У цій картині своєрідно переломлюються уявлення певного народу про оточуючий світ та його найважливіші параметри, зокрема, *простір і час*. Їх образи, на думку Е. Холла, можуть слугувати одним з ключів розуміння особливостей національного менталітету, що виявляються у найбільш важливих аспектах життя певного народу<sup>1</sup>.

Так, порівнюючи сприйняття простору й часу в англо-американській та східнослов'янській культурній традиціях, Ю. Кузьменкова робить висновки, що в британців та американців воно відбувається лінійно, в слов'ян – цілісно, в його ієрархічній організації<sup>2</sup>.

Специфіка сприйняття простору східними слов'янами як гармонійного та ієрархічно організованого цілого відображає їх „синтетичний” образ мислення й пов'язана, як вважає Ю. Кузьменкова, з цілісністю їх уявлення про світ<sup>3</sup>.

Сприйняття цінності часу крізь призму людських стосунків, і, як наслідок, відсутність розмежування „доцільного” та соціоемоційного часу свідчить, на думку вченої, про гнучкість підходу східнослов'янських народів до його організації та відсутність у них просторово-часової дистанційованості. Навіть навпаки, ґрунтуючись на дотриманні принципів соборності й співпричетності, східнослов'янська культура традиційно виявляє, за спостереженням Ю. Кузьменкової, тенденції до єднання й зближення людей, до відкритості й природності, оскільки пріоритети східнослов'янського світу стосуються прагнення до незалежності духовної, а не зовнішньої<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Hall E.T., Hall M.L. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press, Inc., 1990. – P. 180.

<sup>2</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян /Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 48.

<sup>3</sup> Там само. – С. 108.

<sup>4</sup> Там само. – С. 109.

На противагу, британці й американці сприймають простір і час крізь призму особистості й прагматичної корисності. Завдяки такому сприйняттю в них сильно розвинене відчуття „територіальності”, яке поступово трансформувалося у ставлення до простору, як до власності.

Під впливом ідей індивідуалізму на ґрунті британської й американської культур зі своєрідного поєднання „територіальності” й „*privacy*” сформувалася одна з базових ціннісних орієнтацій – дистанційованість, що виявляється в автономії особистості та її дистанційованості: соціальної (тенденція до розрізненості та ізоляції); психологічної (замкненість і стриманість); емоційної (відчуженість)<sup>1</sup>.

Базуючись на пріоритеті особистих цілей і праві повного особистого контролю над ними, закони дотримання „*privacy*” передбачають, на думку Ю. Кузьменкової, самостійність і самодостатність індивідуума й, відповідно, його свободу, що виражається у його зовнішній незалежності від оточення й неприпустимості стороннього втручання в особисте життя як такого, що обмежує цю свободу<sup>2</sup>.

Таким чином, термін „*privacy*” зазвичай пов’язують із поняттям індивідуальної свободи й автономності особистості і співвідносять з її недоторканністю як у фізичному, так і в духовному сенсі<sup>3</sup>. Й саме розвиненим почуттям „територіальності” можна пояснити відому англійську чопорність, холодність та стриманість, відображення якої знаходимо в усіх англійських творах, починаючи від дитячих (Л. Керролл „Аліса в Країні Чудес), і завершуючи творами В. Шекспіра, Дж. Байрона, О. Уальда чи детективами А. Крісті.

Суб’єктивізм особистості культивується і в західній кінопродукції, яка пропагує образ життя, центрований на індивіді, коли особистість ставиться понад усе, а сім’я розцінюється з точки зору її внеску в розквіт індивідуального життя<sup>4</sup>. Характеризуючи типовий для англо-американських кінофільмів образ індивідуаліста, Ю. Кузьменкова відзначає його амбітність, пов’язаність його цінностей з особистою ініціативою, досягненням особистих цілей чи

<sup>1</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 109.

<sup>2</sup> Там само. – С. 47.

<sup>3</sup> Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: Союз, 2001. – С. 30.; Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах – М.: РУДН, 2003. – С. 33.

<sup>4</sup> Hofstede G.I., Pedersen P.B., Hofstede G.H. Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures. Intercultural Press, 2002. – P. 91.

прагненням до успіху (при цьому прийнято покладатися лише на себе)<sup>1</sup>.

Оспівана у кінофільмах „американська мрія”, як відзначає Е. Холл, нерідко асоціюється з прихованим бажанням стати „зіркою” – унікальною й гідною всезагального захоплення, поміченою усіма й такою, що затьмарила натовпи посередностей, які не знають, як стати більш щасливими<sup>2</sup>. Саме тому в англо-американських фільмах, особливо молодіжних, майже завжди сюжет ґрунтується на конкуренції між кращою дівчиною (хлопцем) школи та її (його) суперником, і навіть казкові фільми про Гаррі Поттера мають цю сюжетну канву.

„Боротьба й суперництво є життям англійця; суттєву переважаючу рису в англійському національному характері складають любов до всебічного розвитку особистості, індивідуальності, яка виявляється у боротьбі з усіма перешкодами, що протиставлені їй як зовнішньою природою, так й іншими людьми”, – писав ще майже сто років назад Н. Данилевський<sup>3</sup>. Тому й конкуренцію, і навіть насильство він розглядав як „ніщо інше, як надмірно розвинене почуття особистості, індивідуальності, за яким людина, якій воно притаманне, ставить свій склад думок, свій інтерес так високо, що будь-який інший склад думок, будь-який інший інтерес із необхідністю повинен йому поступитися, вільно чи невольно, як нерівноправний йому”<sup>4</sup>.

Порівнюючи слов'янський і західний характери, професор Київської Духовної академії та Київського університету П. Авсенев зазначав наприкінці ХІХ ст., що на Заході переважає елемент особистий, індивідуальний, а слов'янський характер є універсальним<sup>5</sup>.

Яскравим проявом відмінностей світосприйняття представників Східної й Західної Європи є архітектурне будівництво.

Зокрема, для східнослов'янської культури характерною є *кільцево-радіальна* традиція забудови, що має в основі кругову

<sup>1</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 49.

<sup>2</sup> Hall E.T., Hall M.L. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press, Inc., 1990. – P. 147.

<sup>3</sup> Данилевский Н.Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германско-Романскому. – М.: Эксмо, 2003. – С. 139.

<sup>4</sup> Данилевский Н.Я. Россия и Европа: взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германско-Романскому. – М.: Эксмо, 2003. – С. 173.

<sup>5</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Оріє” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 100.

композицію й хрест (квадрат), утворений храмами й монастирями. Така композиція має об'єднувальний, характер і абсолютно відповідає, на думку Л. Лебедева, облаштуванню вівтаря православного храму<sup>1</sup>. Внаслідок подібної забудови слов'янські міста та їх площі ставали ніби храмами під відкритим небом й відображали релігійно-символічне уявлення про ідеальний „град” як образ Божественної світобудови, утворений по замкненій центричній схемі з ієрархічним порядком усіх будівель, що знаходяться у ньому<sup>2</sup>.

Символічним образом світобудови у концентрованому вираженні був соборний храм міста, напрям длинників і поперечників якого зазвичай узгоджувався з орієнтацією собору стосовно сторін світу й визначав розмітку будівель навколо нього. Символіка прочитувалася також у вертикальній розбудові міста, в її силуеті: будинки жителів міста, що займали значну горизонтальну площину, „стелилися” по землі, асоціювалися із приземленою суєтністю людського життя, його прив'язаністю до усього тлінного, земного. Верхівки ж церков, що підіймалися над людськими забудовами, підкреслювали інший бік світобудови – більш піднесеного релігійно-морального життя, що прагне наблизитися до просвітленої небесної Божественної сфери<sup>3</sup>. Такий кільцево-радіальний принцип забудови міст зберігся і в сучасній східнослов'янській культурі, що виявляється хоча б у наявності малих і великих кільцевих доріг навколо таких мегаполісів як Київ, Москва, Мінськ.

У західній культурі прояв ставлення до простору виявляється у *лінійній* системі містобудування, суворо зорієнтованій, подібно до картографічної координатної мережі, за стрілкою компасу з півночі на південь, і такої, що поділяє простір на східну й західну частини стосовно головної магістральної вулиці, яка нерідко має свій порядковий номер (наприклад, Третя Авеню). Таке структурування простору поділяє його на квадрати, що дозволяє з найбільшою точністю визначити місце знаходження конкретного об'єкта, оскільки в адресі окрім нумерації будинків є й вказівка на сторону світу<sup>4</sup>. Показовим у зв'язку із цим вважає Ю. Кузьменкова, що із проникненням західних ідей у слов'янський світ змінилися й

<sup>1</sup> Лебедев Л. Богословие русской земли как образа обетованной земли Царства Небесного (на некоторых примерах архитектурно-строительных композиций XI-XVII веков) // Тысячелетие крещения Руси. – М., 1989.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Градостроительство Московского государства XVI-XVII веков. – М., 1994.

<sup>4</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 42.



принципи містобудування. Прикладом цьому є забудова Василівського острова у Санкт-Петербурзі, яка складається з ліній, чи осміяна у фільмі Е. Рязанова „Іронія долі” 3-тя вулиця Будівельників. Цю лінеарність забудови Ю. Кузьменкова, слідуючи за Е. Холлом та О. Мандельштамом, пов'язує із лінеарністю образу мислення, притаманною носієві західної культури, за якої йому більш зручно й звично співвідносити, або „прив'язувати”, конкретну людину до чітко визначеного місця<sup>1</sup>.

Східнослов'янське ж містобудування характеризує, на переконання дослідників, таку рису національного характеру як цілісність світосприйняття, „національно-синтетичний” образ мислення<sup>2</sup>. Відображенням сутності цієї цілісності стала одна з ключових категорій слов'янського світу – „соборність”, яка походить від старослов'янського слова „собор”, сутність якого – „згуртування”, „єдність”, „цілісність”, „консолідація”, „збирання разом”, об'єднання спільних по духу людей для вирішення важливої проблеми, яку не під силу розв'язати обмеженому колу людей, навіть дуже компетентних (недаремно ж в історії залишилися сім християнських соборів, на яких було вироблено усі канони й правила християнської віри). Зі становленням української державності соборність набула значення основи для об'єднання й згуртування нації, спільного вирішення питань національної важливості (референдум щодо змін у Конституції, вступу до НАТО та ін.).

Ретроспективний аналіз ідеї соборності в Україні засвідчує, що вона є архетипічною для нашого народу: уся українська культура є соборною за своїм змістом (толока в селі, козацька Рада, святкування найважливіших свят – усі обрядові дійства є колективними і об'єднуючими). Соборним є і традиційне українське мистецтво – і народне, і сакральне:

- найважливіший і найбільший християнський храм називається – собор; зібрання церков і поселень ченців навколо собору утворювало Лавру;
- церковний хор, спільне (соборне) виконання молитов під час служби;
- кільцево-радіальна містозабудова села (на відміну від російської „деревні”).

<sup>1</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 42.

<sup>2</sup> Там само. – С. 42.

Разом з тим, слід зазначити, що оскільки Україна, географічно межуючи із Західною Європою й Росією, має багато спільного з культурою кожної з них, то у національному характері українців поєднуються такі суперечливі риси, як соборність, цілісність світосприйняття й водночас – високий рівень сформованості „територіального” почуття, що виявляється у прив’язаності їх до свого „клап’я землі”<sup>1</sup> та схильності до духовного усамітнення, яку М. Гоголь називав „духовний монастир”<sup>2</sup>. Це духовне усамітнення Д. Чижевський розглядав як визнання для кожної людини „права на власний індивідуальний етичний шлях”, – те, що з огляду на творчі шукання Г. Сковороди та М. Гоголя, можна було б, на його думку, назвати „Плюралістичною етикою”<sup>3</sup>.

Національно-культурні відмінності Східної й Західної Європи виявляються також у *домінуючих мистецьких стилях*. Зокрема, у православній християнській культурі відсутні готичний та романський стилі, а найбільш поширеним є бароко та класицизм. Втім, кожен з означених стилів, зумовлюючи національно-культурну ідентичність своїх носіїв, має як позитивні, так і негативні риси.

Аналізуючи їх, В. Бібіхін називає небезпекою готики її красивість, іграшковість, „фотографічність” у зображенні людського тіла, а також сухість, доктринерство, витонченість, вважаючи, що, можливо, вони стали передумовою появи інквізиції саме у західноєвропейських країнах<sup>5</sup>.

Небезпека ж бароко закладена, на думку дослідників, у погоні за правдоподібністю (ілюзіонізмі), прагненні до зовнішніх ефектів, надзвичайної помпезності, які мають на меті компенсувати якісні негаразди цього світу за рахунок кількісних показників у мистецтві (великої кількості й вибагливості архітектурних та скульптурних деталей<sup>6</sup>; пишноти барочної ораторії, в якій використовувалося до дванадцяти чотириголосних хорів тощо)<sup>7</sup>.

Породжене епохою спустошливих війн, соціальної роз’єднаності, духовних та матеріальних криз, а в Україні –

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді... Брюссель, 1976. – 208 с. С.140.

<sup>2</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 22.

<sup>3</sup> Там само. – С. 22.

<sup>5</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 13-14.

<sup>6</sup> Наливайко Д.С. Бароко // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 266-267.

<sup>7</sup> Кривцун О.А. Эстетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с. С. 70.

національно-визвольною війною проти Польщі, бароко, поєднуючи у собі полярні полюси, більш виразно, ніж інші стилі відображало, на думку Ю. Борева, розірваність самосвідомості культури XVII століття та нецілісність людини, яка була її носієм<sup>1</sup>.

Екстраполоючись у площину етнокультури, мистецтво бароко переносило свою бінарність та переважаність формальними елементами на сутнісні ознаки національного характеру її представників.

З огляду на це Д.Чижевський зазначав, що вибагливість та надмірність українського бароко справила визначальний вплив на формування не схвалюваних ним рис національного характеру українців: „Основна духовна риса барокка це „декоративність”, що цінить більше широкий жест, ніж глибокий зміст, – більше розмах і кількість, ніж внутрішню якість, більше – вираз, форми вияву змісту, ніж самий зміст, одним словом – цінить більше „здаватися”, ніж „бути”. Але в психічній сфері стремління до „декоративності”, до широкого жесту, до „імпозантності” природно веде до певної ілюзорної пишноти та маєстатности, за якою, може, нема достатньої духовної підпори, веде до певного „психічного авантюризму”, що відбивається і в життю і в культурній творчості”<sup>2</sup>.

Водночас, Д. Чижевський звертає увагу й на позитивні риси українського національного характеру, сформовані мистецтвом бароко, серед яких „стремління до великого та до безмежності, відсутність страху перед сполученням протилежностей”<sup>3</sup>.

Обгрунтовуючи духовну наступність бароко з романтизмом, філософ пов’язує широку поширеність останнього в українському мистецтві (особливо в літературі) з внутрішньою його спорідненістю з українською психічною вдачею<sup>4</sup>. При цьому, аналізуючи романтизм М. Костомарова, Д. Чижевський називає цікавим „пам’ятником” його романтичного світогляду погляди письменника-етнографа на українську народну пісню і поезію, в яких він високо цінує їх романтичну символіку і почуття<sup>5</sup>. Студії над піснями привели М. Костомарова, за висловом Д. Чижевського, до „поглиблення в романтично-символічне витлумачення народної творчості, а поезія

<sup>1</sup> Боров Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с. С. 383.

<sup>2</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 21.

<sup>3</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 21.

<sup>4</sup> Там само. – С. 142.

<sup>5</sup> Там само. – С. 152.

стала для нього виявом глибокого сенсу душі людської і світу, що людину оточує”<sup>1</sup>. Крім того, ці студії дозволили зрозуміти національний характер українців у порівнянні з національними характерами інших народів, зокрема, російського, що знайшло відображення у праці М. Костомарова „Дві народності”. Незважаючи на певну суб’єктивність здійсненої ним характерології українського та російського народів, слід відзначити, що вона базується на уявленні про зумовленість рис національного характеру історично сформованою внутрішньою глибиною народного духу, тими архетипами, що покладені в основу його світосприйняття та національно-культурних процесів.

Продовжуючи аналіз національно-культурних відмінностей народів Східної та Західної Європи, неможливо залишити поза увагою впливу, який здійснює на формування національно-культурної ідентичності їх представників архітектура культових споруд як відображення ідей, вражень, фантазій, властивих людям конкретної епохи<sup>2</sup> чи культури.

Зокрема, антична архітектура свідчить про те, що люди жили в гармонії з природою й богами, присутність яких реально відчувалася в храмах. В античній архітектурі, за ствердженням Г. Соколіної, акумулювалися природні сили, вона була вівтарем природи. В епоху Романтизму храм став, на її думку, виразом не лише природних сил, а й духу общини, активного поклоніння. Межа Ренесансу й бароко позначила перехід до абстрагованого архітектурного мислення, створення певної дистанції між людиною і природою<sup>3</sup>. З метою подолання цієї розірваності на початку ХХ ст. Р. Штайнер запропонував у своїй архітектурі розширити сферу застосування наукових принципів та технологій будівництва як засобів самовираження творців архітектурних споруд, виявлення їхнього духовного світу й у такий спосіб повернення до природи. Він стверджував, що „будівля – це орган, за допомогою якого Бог може спілкуватися із людством”<sup>4</sup>.

Покажемо у цьому зв’язку є той факт, що православні й католичні храми, слугуючи спільній меті проповідування

<sup>1</sup> Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орія” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 142.

<sup>2</sup> Хич К. Учение Гёте о метаморфозе и архитектурный импульс Рудольфа Штайнера // *Архитектура и антропософия* / Сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 109.

<sup>3</sup> *Архитектура и антропософия* / Сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С.9.

<sup>4</sup> Steiner R. Ways to a New Style in Architecture // *Steiner R. Five lectures by Rudolf Steiner given during the building of the First Goetheanum 1914.* – London: Anthroposophic Press, 1927.

християнства, мають суттєві розходження в архітектурному рішенні та в релігійній символіці.

Відмінності в православній та католицькій архітектурі виявляються у тому, що православним культовим спорудам більше притаманна антропоморфність, яка відповідає християнському розумінню людини як храму Божого. Антропоморфні риси православними перенесено й у назви елементів храмової архітектури: глава храму, пояс храму, підошва храму. Це свідчить, на думку М. Богданова, про типологічну близькість храму до людського тіла, спричинену проекцією назовні людського мислення<sup>1</sup>.

На противагу, символіка західноєвропейських храмів, особливо романських й готичних, більш пов'язана з матеріально-просторовим виразом ідеї прагнення особистості до „горнього”, неземного, піднесеного. Можливо, цими архітектурними особливостями храмів зумовлені й музичні переваги католиків та православних, перші з яких використовують у службі інструментальну, органну духовну музику, а другі – виключно хоровий багатоголосний акапельний спів.

Значними відмінностями характеризується також внутрішнє оздоблення католицьких і православних храмів. Зокрема, першим притаманна велика кількість скульптур і реальність живописних зображень ікон, які є подібними до картин і підпорядковуються меті загострення сприйняття Слова Божого через викликання сильного емоційного відгуку, співпереживання Христовим страстям і біблійним подіям. Натомість, для православного храму характерною є мінімізація скульптурних зображень і використання ікон зі зворотною перспективою. Завдяки цьому у віруючого має складатися враження, що не він споглядає лики святих під час своєї молитиви, а навпаки – вони самі на нього „дивляться”. Схематичність же і „простота” іконописних зображень підкреслюють не зовнішню, а внутрішню духовну сутність святих, яка має стати цінністю й для віруючого.

Порівнюючи православну та католицькі традиції іконопису, А. Кураєв<sup>2</sup>, О. Лосев<sup>3</sup>, Є. Трубецкой<sup>4</sup>, В. Шубарт<sup>5</sup> та ін. відзначають схематичність, символічність, філософічну й релігійну заглибленість, одухотвореність ликів святих на православних іконах і чуттєвість,

<sup>1</sup> Богданов Н. Типология индивидуальности. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с. С. 13-14.

<sup>2</sup> Кураев А. Традиция. Догмат. Обряд: Апологетические очерки. – М.: Изд-во Братства Святителя тихона, 1995. – 416 с.

<sup>3</sup> Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М., 1930. – С. 866.

<sup>4</sup> Трубецкой Е.Н. Три очерка о русской иконе. – Новосибирск: Сибирь-XXI век, 1991. – С. 97.

<sup>5</sup> Шубарт В. Европа и душа Востока. – М., 1997.

правдоподібність, характерність та естетизм – на католических. В. Шубарт навіть протиставляє просвітлені лики православних ікон ієзуїтським головам Заходу з їхніми пласкими, суворими, цезаристськими обличчями<sup>1</sup>.

Дослідники сходяться у думці, що іконопис сприяє утвердженню культурних відмінностей католицизму й православ'я, впливаючи на формування відповідного їм ідеалу людини. Так, ідеалом західної християнської традиції, відображеним на католицьких іконах, є красиве, молоде обличчя – для православної традиції більш шанованими є образи старечих людей з великим життєвим досвідом. Саме тому на православних іконах майже не зустрінеш ликів святих, що випромінюють молодість та здоров'я<sup>2</sup>. Водночас, за оцінкою Є. Трубецького, „коли іконописців починають цікавити деталі й подробиці самі по собі, незалежно від того духовного змісту, що виражається формами й фарбами, виходить живопис надзвичайно тонкий, підчас віртуозний, але у цілому дріб'язковий: у ньому немає ані глибини почуття, ані висоти духовного політу: це майстерність, а не творчість”<sup>3</sup>, що сприяє утвердженню низькоконтекстної культури, канони якої легко змінюються. Прагнення ж православ'я до позачасового й вічного зумовило висококонтекстність духовної слов'янської культури, що втілилася у різних формах творчості<sup>4</sup>.

Як наслідок, результати впливів православного та католицького церковного символізму яскраво виявляються у характері релігійності, поведінці та стилі життя їхньої пастви, позначаються на національній індивідуальності цілого народу. Зокрема, дослідники відзначають, що виховання православною культурою прищепило слов'янам ціннісну мотивацію обов'язку, на відміну від раціональної мотивації користі, що домінує на Заході<sup>5</sup>.

У сучасному суспільстві, що характеризується все більш активним взаємопроникненням культур і нівелюванням міжкультурних відмінностей, людина опиняється у полікультурному просторі, в якому водночас співіснують різні національні й культурні ідеали та цінності. Набуваючи широкого доступу до них, вона

<sup>1</sup> Шубарт В. Европа и душа Востока. – М., 1997.

<sup>2</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 68.

<sup>3</sup> Трубецкой Е.Н. Три очерка о русской иконе. – Новосибирск: Сибирь-XXI век, 1991. – С. 97.

<sup>4</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 88; 111.

<sup>5</sup> Аксютин В.О. О русском характере // За Россию, 2001. - № 335-336.

виявляється у ситуації ціннісного вибору<sup>1</sup>. Але, за результатами досліджень вчених, в умовах сучасного суспільства немає єдиної для всіх його членів системи цінностей, і дослідники констатують, що „не лише тести, але й побутова свідомість фіксує, що егоїстичні компоненти починають домінувати у поведінці людей, посилюється їх індивідуалізм”<sup>2</sup>. Ці висновки підтверджуються дослідженнями науковців Інституту соціальної та політичної психології АПН України, які свідчать, що сучасне покоління українців, передусім, молодь, стає все більш егоцентричною. Серед переважаючих цінностей молодих людей головними стають цінності особистісного порядку, передусім, ділова активність та матеріальне благополуччя<sup>3</sup>.

Причини цього значною мірою полягають, на думку вчених, у зміні культурно-мистецьких явищ, які в свою чергу, зумовлюють еволюцію цінностей та суспільних ідей<sup>4</sup>. Недаремно ж, ще Платон зазначав, що, коли змінюється музика, тремтять підвалини держави.

Сучасні дослідження етно-культурних особливостей носіїв східноєвропейської культури ХХ століття зумовили висновок про тенденцію до уніфікації рис національного характеру жителів колишнього СРСР та країн соціалістичного табору, яку дослідники пов'язували з подібністю адаптації людей до умов життя у комуністичній тоталітарній державі<sup>5</sup>. Єдина комуністична ідеологія, єдиний панівний метод у мистецтві – соціалістичний реалізм, радянський кінематограф – також сприяли уніфікації в усьому і підганяли особистість під єдині стандарти гвинтика суспільної системи, оспіваної у художній літературі і особливо яскраво показаній у радянському кіно.

Іншу причину трансформації ціннісних орієнтирів „пострадянської” людини вчені, культурологи, політологи, педагоги одноставно вбачають у тому, що взаємопроникнення культур набуває однобічного характеру і перетворюється на національно-культурну експансію Заходу. Говорячи про конвергенцію національних

<sup>1</sup> Лебедева Н.М. Русский национальный характер // Эмиграция и репатриация в России / Ионцев В.А., Лебедева Н.М., Назаров М.В., Окороков А.В. Попечительство о нуждах российских репатриантов. – М., 2001. – С. 207.

<sup>2</sup> Там само. – С. 207.

<sup>3</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 70.

<sup>4</sup> Мамонтов А.С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 69.

<sup>5</sup> Лебедева Н.М. Русский национальный характер // Эмиграция и репатриация в России / Ионцев В.А., Лебедева Н.М., Назаров М.В., Окороков А.В. Попечительство о нуждах российских репатриантов. – М., 2001. – С. 186-224.

особливостей східних слов'ян й цивілізаційного досвіду Європи, дослідники підкреслюють, що ментальність Західного світу на пряму зіткнулася з якісно іншим духовним строем. У цьому середовищі раціоналізм західної культури деформується, раціональність та духовність поляризуються<sup>1</sup>.

Створювана сьогодні соціологічна концепція комунітаризму, що покликана об'єднати „найкраще” з традицій індивідуалістичних та колективістичних культур, розробляється з метою формування особистості, „здатної жити у суспільстві у гармонії з оточуючими, не втрачаючи при цьому власної індивідуальності”<sup>2</sup>. Разом з тим, пророчо передбачаючи можливість уніфікаційних процесів у суспільстві та культурі, ще у XVIII столітті професор Харківського університету Й.-Б. Шад застерігав, що усіляке прагнення до удосконалення згасає, коли нищиться різниця між народами і навіть той мир, що його мала б наслідком загальна монархія, обернувся б у зло, коли була б принесена у жертву людська гідність і свобода. Нація, що з прагнення до миру підлягає іншій, виявляє своє падіння і заслуговує на усі ті нещастя, які на неї можуть впасти<sup>3</sup>.

Разом з тим, західна мас-культура, що неконтрольовано проникає до пострадянських країн, популяризує й поширює не стільки твори високого мистецтва, скільки продукцію шоу-бізнесу, яка:

- по-перше, не відзначається, як правило, високою художньою якістю й швидко застаріває, опускаючись на все нижчі сходи хіт-парадів, а згодом забуваючись;

- а по-друге, пропагує агресивний гедонізм, моральний релятивізм і вседозволеність як „свободу від усього”. Зокрема, музичні композиції й відеокліпи, кінофільми та твори інших видів мистецтва, у яких культивуються і пропагуються насилля, сатанізм, сексуальна розпуста тощо, розхитують морально-етичні підвалини особистості, вкарбовуючи у її підсвідомість антигуманні установки. Такими є популярні серед сучасної молоді епатажні рок-групи, „банди *nu metal*”: „Cradle of Filth”, „Children of Bodom” та ін., які найбільше тяжіють у своїй творчості до сатаністської і „цвинтарної” символіки, крові, вампірів; смакують сцени садизму та болю тощо.

<sup>1</sup> Горелюк Л.А., Лисицына Т.А. Русский путь. Опыт этнолингвистической философии. – Ч. 1. Символика смысла в структурах бытия. – В. Новгород: НГУ, 1999. – С. 20.

<sup>2</sup> Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 205.

<sup>3</sup> Цит. за: Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с. С. 92.



Постійне перебування сучасної молоді в полоні цієї масової культури (музики, „мільних опер”, кінофільмів, комп’ютерних ігор, моди тощо), яка визначає стиль її життя, непомітно змінює її свідомість, – негативно впливає на сутнісні якості її національного характеру, трансформує його, уніфікує, позбавляючи національно-культурної ідентичності. Ці процеси спричинюють, за висловом Ю. Вороб’євського, спрощення етнічної картини людства, а отже, його деградацію: „Світ, що був розцвічений фарбами національних культур, млякне. Сурогат „американської культури” пропонується Заходу, псевдоарабська цивілізація – Сходу”.<sup>1</sup>

Сербський політолог Д. Калаїч вбачає у цій національно-культурній експансії приховану мету створення „сірої раси”, людської біомаси, позбавленої своїх національних коренів. Такі люди живуть за принципом „перекоти-поле”, вони піддаються лише споживацьким інстинктам і перетворюються на „економічних тварин”, біороботів<sup>2</sup>. Підтвердження того, що уніфікація етнічної свідомості людини призводить до зміни її національно-культурної самосвідомості, що розглядається як потужна зброя у „холодній війні” між державами, знаходимо в тексті розсекреченої таємної програми ЦРУ „МК-ультра” щодо здійснення „ультра мозкового контролю”, або „промивки мізків”, громадянам колишнього Радянського Союзу у межах програми З. Бжезинського щодо зміни „цивілізаційного коду” Росії.

Жахливо у своєму цинізмі звучать її основні положення, сформульовані керівником програми Аленом Даллесом: „Посіявши в Росії хаос, ми непомітно підмінимо їхні цінності на фальшиві й примусимо у ці фальшиві цінності вірити... З літератури та мистецтва ... ми поступово витравимо їх соціальну сутність. Відучимо художників, відіб’ємо в них охоту займатися зображенням, дослідженням тих процесів, що відбувалися у глибині народних мас. Література, театри, кіно – все буде зображати й уславлювати найбільш низькі, низовинні людські почуття. Ми будемо усіляко підтримувати й підіймати так званих творців, які стануть насаджувати й втовкмачувати у людську свідомість культ сексу, насилля, садизму, зради – словом, усілякої аморальності... Чесність і порядність будуть осміюватися й нікому не стануть потрібними,

<sup>1</sup> Вороб’єв В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: РУДН, 1997. – С. 28.; Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 137.

<sup>2</sup> Там само. – С. 244.

перетворюються на пережиток минулого. Хамство, наглість, брехня, пияцтво й наркоманія, тваринний страх один перед одним й безсоромність, націоналізм, ворожнечу народів – усе це ми будемо вправно й непомітно культивувати...”<sup>1</sup>.

Метою цієї політтехнології є створити манкурта, який, відірвавшись від своїх національно-культурних коренів, підриває основи власної культури й державності. Від цієї небезпеки застерігав українців у свій час ще В. Липинський: „Найбільший український руїник – найбільший український реакціонер, для якого минувшина чужа, бо досвіду історичного, традиції та національної індивідуальності в ньому немає, бо він безбатченко, маріонетка, що періодично вискакують на нашій землі і, відігравши свою роль в чужих спритних руках, зникають з історичної сцени, не залишивши по собі „ні науки, ні завітів” своїм нащадкам”<sup>2</sup>.

Виходячи із зазначеного вище, вважаємо справою державної ваги:

- збереження й трансляцію національної культури як найвагомішого виміру національної неповторності людини й основи її духовності<sup>3</sup>. Опора на знання своєї традиції як скарбниці усього естетично досконалого, передаваного з покоління у покоління, виявляється, за ствердженням Ю. Кузьменкової, можливо, єдиним критерієм „істини”. У зв’язку з цим вона посилається на рядки відомої байки І. Крилова: „А если корень иссушится, - / Не станет дерева, ни вас”. „Корені” національно-культурної ідентичності приховані (а не лежать на поверхні) у глибині національної самосвідомості народу і тільки знання національно-культурних особливостей та традиційних відмінностей від інших народів дозволяє зробити свідомий вибір стосовно ціннісних орієнтацій<sup>4</sup>. Громадянське суспільство, на переконання Г. Філіпчука, через громадянську освіту має дійти до усвідомлення того, що цінність української нації є, насамперед, цінністю і силою її культури, культурної творчості<sup>5</sup>. Розуміння цих властивостей людської особистості й індивідуальності Г. Філіпчук обґрунтовано вважає

<sup>1</sup> Воробьёвский Ю. Путь к Апокалипсису: Стук в Золотые врата. – М., 1998. – 395 с. С. 276.

<sup>2</sup> Липинський В. Листи до братів-хліборобів: Твори. – Т.6. – Київ-Філадельфія, 1995. – 470 с. С. 68.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с. С. 304.

<sup>4</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 163-164.

<sup>5</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 268.

найкращим з того, що створено етнопсихологією та етнопедагогікою українського народу<sup>1</sup>;

- запобігання відчуженню від національної культури підростаючого покоління;
- формування в нього через засвоєння кращих культурних здобутків національної свідомості й самосвідомості, національно-культурної ідентичності;
- виховання нової генерації носіїв національного духу і національної ідеї – національної еліти, яка ідентифікує себе з українською державністю, її культурою, традиціями і національними святинями<sup>2</sup>.

Ми абсолютно погоджуємося із Г. Філіпчуком, що сучасна космополітична спроба, яка формує передусім споживацьку особистість, не буде мати історичної перспективи, оскільки цій особистості не вистачає культурної опори, мотивації і виникає свого роду десоціалізована людина<sup>3</sup>. Адже, як справедливо сказав В. Сухомлинський, „чим більш культурною стає людина, тим вона стає сильнішою, тим більш необхідна їй ніжність. Сила, помножена на ніжність, народжує шляхетність. Шляхетність не може бути слабкою. Її обов'язок захоплюватися красою, творити її, захищати її”<sup>4</sup>.

Вирішувати ці завдання покликана національна школа, на усіх її рівнях: від материнської – до вищої. Нове бачення соціокультурної та національно-культурної ролі школи визначено у світовій освітній стратегії, що розробляється нині з урахуванням сучасних соціокультурних реалій світовою педагогічною думкою. Так, у Доповіді міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО, в якій визначені стратегічні напрями розвитку школи у ХХІ столітті, відзначено, що освіта повинна сприяти тому, щоб „з однієї сторони, людина усвідомлювала свої корені й тим самим могла визначити те місце, яке вона посідає в сучасному світі, а з іншої – прищепити їй повагу до інших культур”<sup>5</sup>. Таким чином, у доповіді справедливо підкреслюється необхідність розв'язання освітою завдання

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 277.

<sup>2</sup> Там само. – С. 105.

<sup>3</sup> Там само. – С. 72.

<sup>4</sup> Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність: Вибр. Твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 446-472. С.471.

<sup>5</sup> *Образование: сокровище скрытое*: Доклад международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 1997. – С. 52.

формування національної та соціокультурної ідентичності підростаючого покоління шляхом прилучення її до національної та світової культури і мистецтва.

Як свідчать дослідження В. Сластьоніна й В. Ніколаєва, у ряді країн світу, що зробили за останні десятиліття різкий стрибок у своєму розвитку (зокрема, в Німеччині та Японії), однією із суттєвих умов їх процвітання стала актуалізація національної, у тому числі й педагогічної культури<sup>1</sup>.

Орієнтація школи на національну культуру стає сьогодні найважливішою умовою збереження, розвитку й освоєння етнічної культури, формування національної самосвідомості та соціокультурної ідентичності особистості. Національна школа має виховувати особистість з позитивною етнічною самоідентифікацією у душі патріотизму, національної гордості і гідності<sup>2</sup>.

На необхідності збереження ментальності народу в умовах проголошення „вільної духовності” наголошують і зарубіжні педагоги та митці, адже це є необхідним, за висловом угорського архітектора Імре Маковеця, для відновлення їх людської гідності<sup>3</sup>.

З метою ефективного виконання покладеної на школу місії, в її діяльності все ширше впроваджуються культурологічний та етнопедагогічний підходи. Відповідно до них, метою освіти є: виховання в людині духовності на засадах національної культури як найважливішої її цінності (І. Зязюн)<sup>4</sup>, виховання людини в культурі й культури в людині (Л. Масол), встановлення духовного зв'язку зі своїм народом, переживання почуття приналежності до національної культури (Т. Усатенко)<sup>5</sup>. Адже, як справедливо зазначає І. Зязюн, „головне в людині – її духовність на засадах національної культури. Йдеться про найважливіше в ній, що в історичному аспекті є вічним і непорушним. Адже в кожного народу є віками відшліфовані культурні цінності, здобутки, що формують неповторність, оригінальність і велич національного духу людини.... Найвагомим виміром національної неповторності людини є народна культура як основа її духовності”<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Сластёнин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34. С. 21.

<sup>2</sup> Там само. – С. 21.

<sup>3</sup> Габорьяни П. Органическая архитектура Венгрии // *Архитектура и антропософия* /Сост. и отв. ред. А. Соколова. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 245.

<sup>4</sup> Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с. С. 304.

<sup>5</sup> Усатенко Т. Українознавчі концепти гуманізації та гуманітаризації освіти // Педагогіка та психологія професійної освіти: Наук.-метод. журнал. – 2005. – № 5. – 222 с. С. 50.

<sup>6</sup> Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с. С. 304.

Важливу закономірність культуровідповідної організації виховання сформулювали В. Сластьонін та В. Ніколаєв: „Якість народного виховання залежить від міри збереження культурних та етнопедагогічних традицій народу”<sup>1</sup>. Важливо осмислити традиції своєї культури, „свої культурні й соціальні архетипи, що лежать в основі національної психології, з тим, щоб не нехтувати ними, а розумно, „вбудувати” у бурхливий процес суспільного розвитку, а в критичні моменти й вивіряти за ними цей процес” (К. Касьянова)<sup>2</sup>. Грунтовне вивчення рідної культури, на переконання Ю. Кузьменкової, наділяє особистість свободою вибору орієнтацій і, що найважливіше, дозволяє зробити цей вибір усвідомленим<sup>3</sup>. При цьому дослідниця вважає виключно важливим вибір орієнтирів, й, наголошує, що, говорячи про соціально значущі риси при визначенні цінностей, слід відштовхуватися не від сучасного стану культурно-історичного розвитку певного народу, а від його загальної спрямованості до національного ідеалу.

Таким чином, формування етнічної та соціокультурної ідентичності особистості в умовах сучасної національної освіти передбачає, за ствердженням В. Сластьоніна й В. Ніколаєва, осмислення *двох груп суперечностей*.

*Перша група* – суперечності народного виховання, які педагоги слід розуміти і вміти розв’язувати з використанням етнопедагогічного (у тому числі мистецького) матеріалу: 1) між якостями народного ідеалу – й реальними якостями вихованця; 2) між навчально-виховними завданнями та індивідуальними можливостями розвитку учнів до рівня ідеалу; 3) між значним прагненням до самовдосконалення „ідеального однолітка” та прагненнями й потребами конкретного вихованця у розвитку своїх особистісних і професійних якостей та умінь; 4) між суспільними нормами, традиціями, що регламентують поведінку підростаючого покоління та бажанням учнів їх виконувати, реальними їхніми вчинками тощо.

*Друга група* суперечностей стимулює розвиток етнопедагогічної культури самого педагога: 1) між орієнтацією офіційної ідеології на розвиток національної ідеї та недостатньою розробленістю цієї проблеми у педагогічній теорії; 2) між потребою представників

<sup>1</sup> Сластьонин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 20-34. С. 27.

<sup>2</sup> Касьянова К. Беседа с К. Касьяновой по поводу книги „ О русском национальном характере” проведена С. Белановским в 1990 г. // [Http://www.inme.ru/kas1.htm](http://www.inme.ru/kas1.htm).

<sup>3</sup> Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с. С. 25.

етносу у національній ідентифікації й відсутністю у педагогічній практиці реальних можливостей щодо її задоволення; 3) між зростаючими потребами практики навчання та виховання у систематичному використанні елементів традиційної педагогічної культури та недостатньою розробленістю теоретичних питань етнопедагогіки<sup>1</sup>.

Етнокультурні виміри української освіти ґрунтуються, за Т. Усатенко, на родинних, етнічних, національних цінностях, що несуть повагу, захищеність, відповідальність тощо. Національна освіта зорієнтована на надання підростаючому поколінню глибоких знань з власної національної культури (традицій, звичаїв, обрядів, свят, дотримання календарно-обрядового кола) та формування в нього розуміння культурних особливостей інших народів. Етнонаціональна свідомість молоді формується українознавчим змістом усіх навчальних дисциплін, а особливо, на думку вченого, української мови, літератури, культури і мистецтва, історії, географії України, інтегративним курсом „Українознавство”<sup>2</sup>.

Впроваджуючи ці ідеї у систему роботи Стрітівської школи кобзарського мистецтва Кагарлицького р-ну Київської області, педагоги вводять українське народне мистецтво до змісту усіх навчальних курсів, якими опановують майбутні кобзарі. Наприклад, з метою збереження національних коренів у мистецтві сучасних майстрів кобзарського мистецтва студентами вивчається дисципліна „Етносольфеджіо”, побудована виключно на матеріалі українського пісенного фольклору.

Отже, сьогодні стає очевидним, що ефективна розбудова системи загальної й професійної освіти в Україні вимагає забезпечення її національного характеру, що уможлиблюється на основі відтворення в її змісті національних традицій, осмислення культурно-історичного та художнього значення здобутків українського народу, виявлення можливостей використання їх у розвитку загальної і професійної культури майбутніх спеціалістів, в тому числі й кваліфікованих робітників.

Це зумовлює підвищення вимог до особистісних якостей, творчої індивідуальності педагогів професійних навчальних закладів,

---

<sup>1</sup> Сластѣнин В.А., Николаев В.А. Этнопедагогическая культура учителя // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34. С. 25.

<sup>2</sup> Усатенко Т. Українознавчі концепти гуманізації та гуманітаризації освіти // Педагогіка та психологія професійної освіти: Наук.-метод. журнал. – 2005. – № 5. – 222 с. С. 51.

на яких покладається нині важлива місія формування в молодій робітничій зміні не лише професійної майстерності, а й стійких моральних та естетичних орієнтирів, національної свідомості та самосвідомості, вироблення в учнів ПТНЗ почуття гордості за свою Батьківщину, прагнення примножити її міць та добробут своєю працею.

У зв'язку з цим перед педагогічною наукою постає нині важливе завдання обґрунтування ідеальної моделі педагога професійного навчання, яка охоплює усі означені якості, і пошуку таких засобів формування його особистості, які б втілювали у собі найвищі цінності й найвартісніші ідеї українського народу, а крім того, природно сприймалися сучасною молоддю.

Одним із таких ефективних засобів, який набуває особливої актуальності в умовах кризи виховання і релятивізації суспільних цінностей у нашій країні, а також повністю узгоджується з новою гуманістичною парадигмою освіти, є українське народне мистецтво. У ньому найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал нашого народу, втілено його у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть спеціально не підготовленим слухачам та глядачам.

Тому педагогічна громадськість має нині усвідомити аксіологічне й педагогічне значення українського мистецтва, яке, базуючись на підвалинах народного світогляду, відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний, інтелектуальний, трудовий досвід народу, його культуру і духовність. Це – фундаментальна основа збереження національного генотипу, надійного і перевіреного часом засобу формування ідеалу українця: і загальнонаціонального, й ідеалу професіонала, й ідеалу педагога, здатного до виховання такого професіонала.

Проблемі використання народного мистецтва у навчанні й вихованні молоді присвячено наукові праці як класиків педагогічної науки (Я.А. Коменського, К. Ушинського, О. Духновича, С. Русової, З. Кодая, В. Верховинця, В. Сухомлинського, Д. Кабалевського), так і сучасних вчених (Л. Арчажникової, Т. Люріної, Л. Масол, Б. Неменського, Д. Огороднова, О. Олексюк, В. Орлова, О. Рудницької, Г. Падалки, Н. Соломко, Л. Хлебнікової, С. Черепанової, Т. Шпікалової, О. Щолокової та ін.).

Так, Т. Шпікаловою розроблено програму інтегрованого курсу „Образотворче мистецтво. Основи народного та декоративно-

ужиткового мистецтва” для учнів I-IV та V-VIII класів, завданнями якої є розвиток у дітей образного бачення, виховання естетичного сприйняття, художнього смаку, потреби орієнтуватися на неперехідні духовні цінності народного мистецтва. Тому в програмі представлено різні системи й різні типи творчості, професійного й народного мистецтва. Базовою ідеєю курсу є образ художньої речі, створеної руками народних майстрів.

Одним з дієвих шляхів розвитку творчості учнівської молоді автор програми вважає оволодіння нею прийомами художньої діяльності на основі принципів народного мистецтва. Тому в програму введено систему завдань, пов'язаних з особливостями народної колективної творчості.

Ідея розвитку в школярів засобами народного й декоративно-ужиткового мистецтва історичної пам'яті й творчої активності, що, за ствердженням Г. Філіпчука, мають винятково важливе значення для його національної, державної та громадянської ідентифікації<sup>1</sup>, проходить у якості основоположної у ряді експериментальних програм викладання образотворчого мистецтва для загальноосвітніх навчальних закладів та шкіл з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу. При цьому розвиток трудових навичок у процесі засвоєння художніх промислів розглядається як необхідна умова для творчості учнів, оскільки створення дійсно художніх виробів можливе лише за умови глибокого вивчення народного мистецтва.

Водночас, аналіз цих наукових праць засвідчує, що їх проблематика стосується в основному різних аспектів навчально-виховної роботи з *учнями середньої загальноосвітньої школи засобами мистецтва та проблем професійної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін* до її проведення. Дослідженню ж педагогічних можливостей використання українського народного мистецтва у розвитку особистості майбутнього педагога професійного навчання науковці не приділяли у даних публікаціях спеціальної уваги. Тому дуже важливим і актуальним у сучасній професійній педагогіці вважаємо обґрунтування педагогічної цінності українського народного мистецтва і фольклору як ефективних засобів формування професійно значущих особистісних якостей й, передусім, творчої індивідуальності майбутнього педагога

---

<sup>1</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 350.



професійного навчання, які втілюються у його ідеалі й визначають основні напрями, зміст, форми і методи його професійної підготовки.

Ефективність розвитку особистості педагога професійної школи значною мірою зумовлюється національним виховним ідеалом<sup>1</sup> та тим національним педагогічним ідеалом, який втілює у собі найбільш цінні особистісні та професійні якості майбутнього вчителя.

На думку Е. Панасенко, педагогічний ідеал, є специфічною формою самотворення “Я” педагога і охоплює наявний та перспективний рівень його самовиявів, його здатність до творення духовно-моральних цінностей свого життя<sup>2</sup>. Він, на переконання Ю. Азарова завжди є індивідуальним у тому сенсі, що реалізується в конкретній дії, в конкретній особистості<sup>3</sup>.

Отже, ідентифікуючись із національним педагогічним ідеалом, сам педагог лише підкреслює свою індивідуальність і надає їй національного колориту.

В. Янів пропонує як виховний ідеал „ідеал повноцінної людини, – повноцінної, отже, творчої індивідуальності з власним поглядом на світ, з бажанням впливати на долю світу, з бажанням змагатися з іншими людьми та їх випереджати, з внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання і розв’язувати їх, – при тому ці питання й завдання повинні бути якнайскладніші та найважчі, щоб вони пробуджували до якнайзусильнішої праці”<sup>4</sup>.

Непохитною основою формування ідеалу педагога, що наповнює його життєвою силою, Е. Панасенко вважає розвиток в нього почуття причетності до свого народу і прагнення відповідати національним цінностям і народним очікуванням, адже, як зазначав К. Ушинський, “кожен народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особах. Ідеал цей у кожного народу відповідає його характерові, визначається громадським життям, змінюється разом із його

<sup>1</sup> Ващенко Г. Виховний ідеал // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 1999. – Т. 3. Праці з педагогіки та психології. – 385 с.; Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. – Мюнхен-Тернопіль, 1992. – 234 с.

<sup>2</sup> Панасенко Е. Аксіологічний аспект проблеми ідеалу вчителя // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: Зб. наук. записок Національного ун-ту “Острозька академія”. – Острог, 2002. – Том. VI. – 554 с.

<sup>3</sup> Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с. С.347.

<sup>4</sup> Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. – Мюнхен-Тернопіль, 1992. – 234 с. С.31.

розвитком”<sup>1</sup>. Тому тільки дійсно близький до народу вчитель, зазначає Е. Панасенко, здатний наблизитись до професійного ідеалу і зберегти індивідуальність та самобутність своєї нації<sup>2</sup>.

Розв’язуючи питання щодо ролі педагога у виробленні виховного ідеалу, треба, на думку Г. Ващенка, з одного боку, забезпечити інтереси нації, а з іншого, не ставити педагога в роль виконавця наказів згори<sup>3</sup>, дати простір для його педагогічної творчості, що будується на засадах патріотизму, української духовності, знання національної культури і розвитку індивідуальних здібностей особистості в умовах свободи, самостійності нації<sup>4</sup>. Досягненню цієї близькості сприяє формування мовленнєвої особистості педагога (оскільки мова, за висловом О. Потебні, є особливим національно-індивідуальним світобаченням<sup>5</sup>) та долучення його до живильних народних мистецьких джерел, які зумовлюють становлення його педагогічного світогляду, що орієнтує його на здійснення професійної діяльності у відповідності з принципами гуманістичної філософії освіти, складовими якої є *людина – культура – мистецтво – стиль мислення*<sup>6</sup>.

Народне мистецтво є художньою концентрацією дійсності, могутнім знаряддям укорінення у свідомості людини системи національних цінностей, формування її естетичного досвіду як своєрідного “континууму властивостей і якостей, за допомогою яких вона включається у соціокультурне середовище”<sup>7</sup>. У творах народного мистецтва в художньо-узагальненій, чуттєво-конкретній формі втілено історичний шлях формування національної самосвідомості народу. У народному мистецтві у художньо-образній, естетично привабливій формі втілено народний ідеал. Це зумовлює його здатність виступати фундаментальною основою й водночас ефективним педагогічним інструментом формування цього ідеалу.

<sup>1</sup> Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. / Редкол.: В.М. Столетов та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 76.

<sup>2</sup> Панасенко Е. Аксиологічний аспект проблеми ідеалу вчителя // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: Зб. наук. записок Національного ун-ту “Острозька академія”. – Острог, 2002. – Том. VI. – 554 с.

<sup>3</sup> Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Виховна роля мистецтва // Твори: В 4-х т.. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 1999. – Т. 3. Праці з педагогіки та психології. – 385 с. С. 71.

<sup>4</sup> Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 488 с. С. 277.

<sup>5</sup> Потебня А.А. Язык и народность // Эстетика и поэтика. – М., 1976. – С. 258-259.

<sup>6</sup> Черепанова С. Проблема людини в українському мистецтві: Навч. посібник. – Львів: Світ, 2001 – 296 с. С. 4.

<sup>7</sup> Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа, 1976. – С.112.

Педагогічне значення спілкування майбутніх педагогів ПТНЗ із народним мистецтвом полягає у тому, що у процесі ознайомлення з ним, сприймання і оцінювання його творів в них формується національно-культурна ідентичність і закладаються міцні національні підвалини власної професійно-педагогічної діяльності; виробляється потреба у здійсненні її за етнопедагогічними, культурологічними та аксіологічними принципами, в оволодінні своєю професією на артистичному, мистецькому рівні; пробуджується творча активність, виникає бажання до творчого самовираження, самореалізації у різних сферах життя і професійної діяльності.

Мистецтво як художньо-творче пізнання і втілення Краси, Істини і Добра є системоутвірною складовою філософії освіти. Завдяки тому, що творчість Митця визначається певною Філософією Людини, яка надає їй онтологічного духовного смислу<sup>1</sup>, народне мистецтво здійснює визначальний вплив на формування національного ідеалу педагога. Воно підносить до рангу національних цінностей такі його якості як: “аристократизм духу”, розвинена національна гордість і самоповага в поєднанні із толерантним ставленням до інших народів, совість, шанобливе ставлення до предків, просякненість ідеєю загальнолюдського й національного служіння, діяльність на користь народу і держави, альтруїзм, дбайливе ставлення до природи і національних багатств, готовність до відстоювання незалежності й свободи своєї держави, прагнення до діяльного самоствердження і повноти самореалізації своїх духовних потенцій у власній країні, спрямованість на всіляке заохочення і підтримку в своїх вихованцях національної свідомості і намагання стверджувати свою національну самобутність у різних сферах життя<sup>2</sup>.

Для майбутніх педагогів професійних навчальних закладів означені особистісні характеристики набувають власної специфіки при розгляді їх у тісному зв'язку із їхніми професійними якостями. Так, наприклад, прагнення студентів професійно-педагогічних навчальних закладів до ствердження національної самобутності можна розглядати як передумову і дієвий чинник успішного професійного розвитку їхніх майбутніх учнів. Це відбудеться за умов,

---

<sup>1</sup> Черепанова С. Проблема людини в українському мистецтві: Навч. посібник. – Львів: Світ, 2001 – 296 с. С. 12.

<sup>2</sup> Панасенко Е. Аксіологічний аспект проблеми ідеалу вчителя // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: Зб. наук. записок Національного ун-ту “Острозька академія”. – Острог, 2002. – Том VI. – 554 с.

якщо педагоги ПТНЗ, виховуючи національну гордість в молодого покоління робітників, зорієнтовуватимуть їх:

- на високу якість виконання роботи – як на відстоювання національного престижу України, бажання протиставити імпортним товарам товари власного виробництва, що не поступаються їм за усіма параметрами;
- на дотримання національних традицій у дизайні виробленої продукції – як на піднесення статусу і пропаганду української культури в світі;
- на укладання міцних, взаємовигідних угод із діловими партнерами в Україні – як на підтримку вітчизняного виробника тощо.

Приділяючи особливу увагу народним художнім промислам, педагог професійного навчання знайомить учнів із видатними школами народного мистецтва, розглядаючи їх як культурно-виробничі осередки, творчі спільноти, в яких на основі збереження традиції й наступності, формуються нові покоління народних „мистців”, яким передаються навички майстерності, професійні прийоми й художні секрети. Сукупність цих традицій формує художню народну культуру краю, підтримує високий професіоналізм народного мистецтва, дозволяє розвиватися художнім промислам та ремеслам.

Головна особа у художньому промислі – народний майстер, особлива творча особистість, духовно пов’язана зі своїм народом, культурою, природою краю, носій традицій та колективного досвіду, який розвиває їх, привносячи свою неповторну творчу індивідуальність. Саме він передає своїм учням художні навички, техніку й технологію створення витворів народного мистецтва, методи роботи, народні мотиви своєї творчості. Його роботу здавна характеризував лаконізм виражальних засобів, відточеність прийомів виконання, економність, відчуття матеріалу, знання його виразних можливостей. Поняття „майстерність” у цьому контексті передбачає наявність творчих здібностей та вміння привільно організувати роботу, дотримуючись певної послідовності створення художньої речі: задум, розробка технології, виготовлення у матеріалі, оздоблення, самооцінка. Творчі здібності майстра багато в чому визначаються вмінням варіювати та імпровізувати у межах традиції школи. Важливе значення мають також знання властивостей

матеріалів, що обробляються та високий рівень володіння інструментами, способами й технікою обробки.

Засвоєння майстерності відбувається на основі головних принципів народної творчості – повтору, варіації та імпровізації. Вони розглядаються як необхідна умова естетичного виховання й розвитку творчості учнів. Наприклад, вивчення розпису, як правило, відбувається наступним чином: спочатку майстер садить навколо себе учнів й змушує їх точно повторювати елементи орнаменту. Після їх засвоєння учні отримують можливість варіювати найбільш улюблені мотиви розпису. І лише на основі набутого досвіду переходять до імпровізації за мотивами розпису, створенню власних композицій. Якщо стадію повтору й варіації проходять усі обов'язково, то на рівні імпровізації дозволяється працювати лише найталановитішим учням, які виявляють власну творчу індивідуальність і високу майстерність, а в майбутньому зможуть стати справжніми „мистцями” у своїй справі.

Оволодіння мистецтвом художньої обробки тканини, природних та інших матеріалів передбачає використання у процесі навчання традицій етнопедагогіки. В процесі підготовки майбутніх педагогів професійно-художніх училищ доцільними є творчі завдання з проектування художнього середовища з використанням елементів дизайну та опорою на стилістичні особливості творів відомих художників декоративно-ужиткового мистецтва. Ознайомлення з творчістю народних майстрів, мистців та художників у галузі художньої промисловості відкриває перед учнями величезний світ матеріальної та духовної культури своєї нації й тим самим формує їхню національно-культурну ідентичність.

Група проблемних завдань, розроблених для учнів з метою розвитку їхніх художніх та творчих навичок, охоплює:

- 1) ті, що розвивають бачення нових функцій вже знайомих об'єктів (перетворити відбиток долоні на будь-які образи; малювати не пензлем, а черенком);
- 2) ті, що формують вміння комбінувати раніше відомі способи розв'язання проблеми й знаходити на цій основі свій, новий (конструювання об'єктів на основі циліндру, конусу, кубу з „бросових” матеріалів: упаковок, банок, мотузок, кришок та ін.);
- 3) ті, що формують уміння знаходити оригінальне композиційне рішення тощо.

Збагачення емоційно-естетичного досвіду майбутніх народних майстрів у процесі вивчення народного та декоративно-ужиткового мистецтва сприяє розвитку їхньої художньої творчості за умови, якщо методика формування їхнього художнього досвіду буде ґрунтуватися на творчих принципах самого мистецтва.

Нам видаються доцільними рекомендації М. Некрасової щодо використання у практичній роботі методу „варіантності враження”, який полягає в показі того, як певний засіб художньої виразності пов’язаний з тим чи іншим художнім образом. Цей метод дозволяє учням і студентам оволодіти виразальними можливостями кожного з виразних засобів та розвиває їхню творчу уяву і фантазію.

Узагальнюючи викладене вище, хочемо наголосити на тому, що народне мистецтво як особливий тип художньої творчості, в якому закладений надпотужний культуро- й націотворчий потенціал, має посісти гідне місце у педагогічному процесі професійних, професійно-художніх та професійно-педагогічних закладів освіти. Адже на нинішньому етапі освітнього поступу нашої держави воно виступає міцним кордоном, який оберігає й зберігає духовність нашого народу від масованого негативного впливу сучасної маскультури, від псевдомистецтва, що руйнує фізичне і психічне здоров’я молодого покоління українців, вторгаючись до їхньої підсвідомості й завдаючи їм психічних травм.

Метою використання українського народного мистецтва у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ є не лише стимулювання їхньої пізнавальної й творчої активності, забезпечення кращого розуміння та засвоєння ними навчального матеріалу, а й головне – формування в них цілісної художньої картини світу, сприяння гармонійному розвитку усіх сутнісних сил їхньої особистості, створення умов для їхнього творчого розвитку, досягнення ними власного ідеалу педагога професійної школи.

## Висновки до 2 розділу

Зміна картезіансько-ньютонівської технократичної парадигми мислення холістичною, гуманістичною парадигмою зумовила радикальну переоцінку цінностей в усіх сферах життя, звернення до індивідуального начала в людині, посилення уваги до її внутрішнього світу й визнання як найвищої суспільної цінності неповторності та унікальності її особистості. Це зумовило переосмислення суспільного значення індивідуальності й надання їй статусу однієї з найбільш актуальних проблем у науці, філософії та естетиці. Хоча, як зазначають сучасні дослідники, категоріальний апарат, здатний „схопити” живу й суперечливу сутність індивідуальності, ще не розроблено<sup>1</sup>.

Грунтуючись на спільному гуманістичному методологічному підході до розуміння сутності індивідуальності, філософія та різні науки з власної позиції розробляють зміст цього поняття.

Зокрема, з точки зору філософії, індивідуальність розглядається у тріаді категорій діалектики „Одиничне, загальне, особливе” як „єдність у багатоманітності”; здатність одиничного вміщувати в собі загальне; неповторний, самобутній спосіб буття конкретної особи, що виступає суб’єктом самостійної діяльності; індивідуальна форма суспільного життя людини, на противагу типовості й загальності. Отже, як філософська категорія, індивідуальність є тим особливим, що відрізняє одне явище світу від іншого і робить його одиничним втіленням загального<sup>2</sup>.

У контексті соціології поняття „індивідуальність” слугує для персоніфікації здійснення індивідами своїх соціальних функцій у процесі їх соціалізації-індивідуалізації і сприяє подоланню редукції особистості до деіндивідуалізованих соціальних якостей. Як соціологічна категорія, індивідуальність характеризує неповторність людини як суспільного діяча. Вона протистоїть категорії „маса”, що не фіксує унікальності суб’єкта соціальних дій і розчиняє його в аморфному безособовому утворенні. Але маса, згідно із уявленнями гуманістичної соціології, складається з індивідуальностей, які за

<sup>1</sup> Солонин Ю.Н. Возрождение культуры России: аспекты очевидного и вероятного // Возрождение культуры России: Гуманитарные знания и образование сегодня. – М., 1994. – С. 25.; Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 4.

<sup>2</sup> Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. школа, 1981. – 175 с. С. 50.

різними параметрами відрізняються одна від одної, і лише 5 % творчих індивідуальностей у суспільстві забезпечують його розвиток і прогрес у загальносвітових масштабах.

З позицій естетики та мистецтвознавства, індивідуальність є самостійною цінністю в культурі, категорією естетики, що відображає найбільш суттєве в естетичному баченні світу: сприйняття й осягнення індивідуальних його проявів; неповторність і значущість образів конкретних явищ; цінність творчої активності самовираження особистості<sup>1</sup>.

В естетиці й мистецтвознавстві категорія індивідуальності пов'язується із неповторною своєрідністю особистості митця, особливою формою його буття і діяльності, що надає унікального характеру їх результатам.

Квінтесенцією естетичних уявлень про індивідуальність є художня культура, в якій індивідуальність виступає як сутнісна властивість кожного з її структурних елементів і репрезентується в якостях:

- по-перше, індивідуальності художника як системі модусів його творчості (від ремесла, майстерності, до мистецтва);

- по-друге, об'єктивації цієї індивідуальності в художніх та нехудожніх феноменах (видах, жанрах та стилях мистецтва, авторстві й поведінці тощо);

- по-третє, в індивідуальності як властивості твору мистецтва, що характеризує його як значущу одиницю культури, проявляється на різних рівнях (матеріальному, семантичному, духовному) та об'єктивується в межах твору, його імені, а також у його здатності до діалогічної взаємодії з реципієнтом;

- по-четверте, в індивідуальності глядача (слухача, читача) як характеристики його духовного світу, естетичного й художнього досвіду, його діяльності в модусах власне сприймання, конкретизації-інтерпретації, асоціації та уяви, продуктивна сила якої реалізує зв'язок мистецтва з життєвим досвідом людини й об'єктивується в конкретній особистості<sup>2</sup>.

У російській естетиці проблема індивідуальності вперше була поставлена *М. Бахтіним*, який виокремив *естетичну діяльність саме як діяльність індивідуальності*<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 9.

<sup>2</sup> Там само. – С. 8-9.

<sup>3</sup> Там само. – С. 5.



Як естетична категорія, індивідуальність розглядається у зв'язку з поглядом на мистецтво як на предметне вираження інтуїції художника в образах, коли предметом дослідження стає індивідуальність художньої уяви (Б. Кроче), або як на єдність індивідуальних особливостей конкретного об'єкта реального світу та його універсальних визначень (Х. Ортега-і-Гассет). У ХХ столітті зарубіжна естетика починає розуміти естетичне як властивість конкретного індивідуального предмета й розглядати дійсність „під знаком індивідуальності” (Н. Гартман, М. Хайдеггер), доводячи тим самим необхідність осмислення індивідуального як специфічної категорії естетики, що має виразити повноту конкретного змісту естетичного предмета<sup>1</sup>.

У сучасній естетиці це знайшло свій вияв в абсолютизації творчої ролі художника, а, з позицій модернізму – й кожної окремої людини, яка конституює об'єкт естетичного сприйняття як вираження свого індивідуального переживання назовні, на противагу залежності від іншого чи від об'єктивної реальності<sup>2</sup>.

У радянській естетиці ця проблема, за справедливим твердженням А. Конєвої, принципово не могла бути сформульована з ідеологічних причин ані у філософії, ані в естетиці<sup>3</sup>. Лише у психології індивідуальність людини розглядалася у співвідношенні з її якостями як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності<sup>4</sup>. Дослідження її як грані особистості, сукупності індивідуальних відмінностей, концепції стратегії її життя сприяло становленню розуміння індивідуальності як прояву активності й цілісності особистості. Це вплинуло на формулювання принципів індивідуального підходу в педагогіці<sup>5</sup>. Крім того, психологія показала, що у виявленні індивідуальності та її розвиткові особливо важливою є роль мистецтва<sup>6</sup>.

У психологічному контексті індивідуальність розуміється як визначальна якість особистості, що робить її відмінною від інших; цілісна людина у сукупності своїх властивостей та зв'язків між ними;

<sup>1</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 4.

<sup>2</sup> Там само. – С. 4.

<sup>3</sup> Там само. – С. 5.

<sup>4</sup> Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969.

<sup>5</sup> Конєва А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22с. С. 8.

<sup>6</sup> Там само. – С. 13.

неповторний характер взаємозв'язків між рівнями й структурами особистості.

Психологія акцентує увагу на зумовленості індивідуальності індивідуально-психологічними та соціальними чинниками й розглядає її в русі від біологічної й психофізіологічної індивідуальності до соціальної, яка мислиться у зв'язку з власною активністю людини, тобто, з її суб'єктністю.

У психології склалося три підходи до визначення сутності індивідуальності: ідіоматичний (описовий), номотетичний, який розглядає її завжди у межах певної типології, та ідіографічний, що фокусує увагу на „одиничному й одноразовому”, яке не піддається описові. Цінність останнього підходу полягає, за Г. Олпортом, у спрямованості його на розкриття унікальності кожної людини.

У сучасній психології набула поширення теорія інтегральної індивідуальності (В. Мерлін, Б. Вяткін), згідно із якою індивідуальність становить собою не просто сукупність унікальних якостей особистості, а сукупність унікальним чином поєднаних між собою якостей і рис, властивих кожній людині, незвідну до їх простої суми.

У педагогіці індивідуальність розглядається як найвищий рівень розвитку та самоактуалізації особистості. Її розуміння найтіснішим чином пов'язане з поняттям суб'єктності, творчості й найвищим рівнем розвитку особистості, коли вона стає вільним творцем, або, як зазначає академік І. Зязюн, артистом у своїй діяльності й здійснює її на такому рівні майстерності, який можна назвати мистецтвом.

Індивідуальність у педагогічному сенсі – це особистість у її своєрідності, суб'єкт діяльності, який має свій власний почерк, унікальні способи її виконання, свій неповторний арсенал засобів, методів і прийомів діяльності, власну технологію, яка найкраще відповідає його індивідуально-психологічним та соціально-психологічним властивостям, особливостям інших суб'єктів педагогічної діяльності та умовам її здійснення.

Методологічним орієнтиром нашої роботи стала ідея Е. Ільєнкова, що *„справжня індивідуальність є особистістю – тому й проявляється не у манірності, а в умінні робити те, що вміють усі інші, але краще за всіх, задаючи усім новий еталон роботи. Вона народжується завжди на передньому краї розвитку всезагальної культури...”*.

У зв'язку з цим педагогіці нині говориться не просто про розвиток індивідуальності, а про *сходження* людини до неї: „Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють” (О. Асмолов).

Розглядаючи сутність індивідуальності в контексті педагогіки творчості, С. Сисоєва зазначає, що кожна людина – це неповторна індивідуальність і тому вона характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвиненості, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей конкретної людини”.

Завданням педагога у зв'язку з цим є: 1) відшукати у кожному своєму учневі чи студентові родзинку; 2) показати йому, в чому його сильні й слабкі сторони; 3) запустити механізм саморозвитку його індивідуальності; 4) допомагати й підтримувати його в його сходженні до власної індивідуальності, забезпечуючи йому свободу й стимулюючи його життєтворчість.

Але для того, щоб виконати ці завдання, педагог сам має бути індивідуальністю, оскільки, як зазначав К. Ушинський, лише особистість може виховати особистість, лише характером можна сформувати характер.

Ми розглядаємо індивідуальність майбутнього педагога не просто як сукупність унікальних індивідуально-психологічних і соціально-психологічних професійно значущих якостей його особистості, а як своєрідне неповторне поєднання означених якостей і рис, кожна з яких має свій рівень сформованості.

Вважаємо, що, ставлячи за мету розвинути в кожному студентові його індивідуальність, сучасна педагогіка має показати йому його власний шлях, відкрити перед нею ним його власну вершину („акме”) й допомогти обрати свій власний спосіб її досягнення.

Ефективним засобом розвитку індивідуальності суб'єктів педагогічного процесу є мистецтво як одна з форм творчого освоєння людиною світу. Воно має свою специфіку порівняно з релігією, філософією, наукою, правом.

Головна відмінність мистецтва від цих галузей культури полягає в його чуттєво-образному, узагальнено-цілісному, емоційно-ціннісному тлумаченні явищ оточуючої дійсності, яке втілюється у художній картині світу та художній концепції людини і визначає гуманістичні життєві, особистісні та професійні орієнтири й стратегії

особистості, впливає на становлення естетичних принципів, поглядів, цінностей, що визначають мету, цілі, зміст та основні напрями самореалізації людини, зумовлюють вибір нею засобів і способів своєї життєдіяльності як життєтворчості.

Мистецтво має свій світоглядний зміст і значною мірою може формувати світогляд людини, спонукаючи її до духовно-практичного освоєння світу й виступаючи специфічною формою її суспільного самопізнання.

Індивідуальність мистецтва вимагає наявності індивідуальності в митця, здатного створити унікальні мистецькі шедеври. Разом з тим вона дає людині усвідомлення цінності індивідуальності: й художньої, й соціальної, й творчої, і тим самим мотивує її на виявлення та розвиток власної індивідуальності (передусім, у сфері художньої творчості).

Пропонуючи опоетизований та естетично привабливий *ідеал*, мистецтво ненав'язливо спонукає особистість до наслідування його та ідентифікації з ним. Оскільки кожна людина обирає свій ідеал індивідуально, то це може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Адже ідеал, пропагований беззмістовним, антигуманним мистецтвом, приваблює молодь своїми зовнішніми атрибутами (символікою, епатажністю). Не розуміючи його внутрішнього змісту й сутності, але наслідуючи їх зовнішньо, молодь через психофізичну дію (К. Станіславський) некритично всмоктує в себе дух, внутрішню антигуманну сутність цього мистецтва. Це змінює її психологію, ментальність, національний характер, формує відмінну від схвалюваної суспільством соціокультурну ідентичність. Такі процеси спричиняють загальну дегуманізацію суспільства і виступають деструктивними чинниками національно-культурного розвитку народів.

Сучасна освіта може й повинна активно протидіяти суспільно-культурному регресу і сприяти загальному, художньо-естетичному, професійному й творчому розвитку особистості, залучаючи молодь до культурно-мистецької діяльності з опанування вічних, перевірених часом загальнолюдських і національних гуманістичних цінностей, закладених у світовій та національній культурно-мистецькій спадщині й втілених у специфічний спосіб у різних видах мистецтва. Для цього педагогічні працівники мають усвідомлювати освітній потенціал різновидів мистецтва з тим, щоб, відповідно до свого фаху й спеціалізації, педагогічно доцільно обирати й творчо

використовувати їх у навчально-виховній роботі з учнями різних навчальних закладів.

Для майбутніх педагогів професійного навчання домінантним у навчально-виховній роботі з учнями ПТНЗ може стати українське народне мистецтво в усій багатоманітності його видів, жанрів і стилів, в якому у високохудожній формі втілено національний виховний ідеал як „соборний” образ, еталон істинного представника українського народу. В процесі національного виховання, відродження козацьких традицій і народної педагогіки він знаходить індивідуальне втілення в особистості вихованців, позначається на їхній індивідуальності.

Крім виховного ідеалу, визначального значення набуває національний педагогічний ідеал як соборний („цілісний”) образ українського вчителя, професійна діяльність якого підпорядкована національним інтересам, має яскраво виражений національний характер і національну спрямованість. Адже, не випадково О. Духнович наголошував, що „вчителем школа стоїть”. Ідентифікуючись із національним педагогічним ідеалом, педагог, набуває власної професійної й творчої педагогічної індивідуальності.

Сутність і зміст національного виховного та педагогічного ідеалу найбільш яскраво втілюються у творах народного мистецтва, які, містячи в собі архетипи й генетичні коди, виступають *чинником* етнічної й соціокультурної ідентифікації майбутнього педагога.

У процесі залучення його до різних форм навчальної і виховної діяльності засобами народного мистецтва спрацьовує психологічний механізм ідентифікації його з цим ідеалом, внаслідок чого в нього формується національний характер, ментальність, свідомість та самосвідомість. Накладаючись на індивідуально-психологічні властивості особистості студента, вони набувають яскравого індивідуального забарвлення й утворюють особливий тип його індивідуальності, який (у межах певної типології) можна назвати національним. А оскільки індивідуальність педагога є найвищим виявом його педагогічного мистецтва, то, природно, останнє також матиме національну спрямованість, що виявлятиметься в національному забарвленні індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності, її орієнтації на національні цінності, особливостях її мотивації, її національному змісті, наданні переваги формам навчальної та виховної роботи, найбільш відповідним етнокультурним особливостям свого народу.

Таким чином, національний виховний і педагогічний ідеали, засобом сходження до яких є національне (й передусім, народне) мистецтво, виступають детермінантами національно-культурної ідентифікації майбутнього педагога й надають національного колориту його творчій індивідуальності.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснивши історико-педагогічний та філософський аналіз проблеми використання мистецтва у розвитку індивідуальності педагога, ми дійшли таких висновків:

Формування ідеї індивідуальності у філософії, науці й мистецтві пов'язане з усвідомленням багатогранності форм життя, різноманітності проявів оточуючого світу та унікальності існування й творчої діяльності людини. Не випадково, на перших етапах осмислення сутності індивідуальності вона пов'язувалася саме з особистістю митця, художньо-творча естетична діяльність якого розглядалася як діяльність індивідуальності.

У ході філософської рефлексії та наукових досліджень індивідуальності склалися різні підходи до визначення змісту цього поняття, згідно із якими кожною філософською теорією та кожною наукою було здійснено власне визначення сутності індивідуальності, відповідне специфіці її предмета й методології.

З урахуванням цього було визначено методологічні засади нашого дослідження, що охопили методологічні та евристичні принципи й концептуальні положення гуманістичного, антропологічного, особистісного, індивідуально-особистісного, індивідуального, диференційованого, полісуб'єктного (діалогічного), діяльнісного, контекстного, компетентнісного, аксіологічного, цивілізаційного, конкретно-історичного, холістичного, герменевтичного, медіологічного, семіотичного, феноменологічного, міждисциплінарного підходів, кожен з яких дозволив вивчити певний аспект індивідуальності педагога та розкрити вплив мистецтва на розвиток відповідних її якостей.

Всебічно розглянувши індивідуальність педагога з позицій означених підходів, ми визначили її як сутнісну системну інтегративну якість його особистості, утворену з унікальним чином поєднаних між собою його професійних якостей та особистісних рис, кожна з яких має свій рівень сформованості й реалізується в межах певної типології педагогів.

Дотримуючись позиції професора С. Сисоєвої, вважаємо, що чим більш яскравою й творчою є індивідуальність педагога, тим більш гармонійно у ньому поєднуються професіоналізм і духовна культура, тим своєрідніше він сприймає, оцінює й перетворює оточуючу дійсність і тим більш цікавим стає для своїх вихованців.

Завдяки цьому він володіє значно більшими можливостями впливу на розвиток їхньої особистості та індивідуальності<sup>1</sup>.

Індивідуальність *майбутнього* педагога розглядаємо як психологічну, соціальну і професійну неповторність окремого, одиничного студента як представника студентства та когорта педагогів, взятого і в цілому, в усіх його властивостях та відношеннях, і в розумінні його як індивіда з комплексом певних природних властивостей.

Маючи принципову стратегічну спільність з індивідуальністю педагога-професіонала, індивідуальність майбутнього педагога все ж відрізняється від неї тим, що характеризує тип індивідуальності *студента*, провідним видом діяльності якого є не професійно-педагогічна, а навчальна. Тому, маючи перспективну професійно-педагогічну забарвленість і спрямованість, означена індивідуальність проявляється у своєрідних та неповторних підходах студента до розв'язання навчально-теоретичних і навчально-практичних завдань, зміст та вимоги щодо виконання яких значною мірою регламентовані процесом його професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Важливим висновком проведеного дослідження стало встановлення взаємозалежності процесів етнічної й соціокультурної ідентифікації особистості з розвитком її індивідуальності, адже, якою б унікальною і самобутньою ні була особистість, вона завжди є сином чи донькою свого народу й представником певного типу культури.

У ході національно-культурної ідентифікації особистості педагога особливого значення набувають національний виховний ідеал, в якому втілені найвартісніші риси представника українського народу, та національний педагогічний ідеал як зразок ідеального вчителя національної школи. Оскільки ці ідеали найбільш повно та адекватно втілені в народному мистецтві, то можна стверджувати, що воно виступає чинником національно-культурної ідентифікації педагога і накладає національно-культурний відбиток на його індивідуальність.

Як форма суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності мистецтво має спільні й відмінні риси з міфологією, релігією, філософією та наукою, що виступають своєрідними репрезентативними формами культури, здатними прояснити її глибинні інтенції й приховані механізми і залежними у своєму

---

<sup>1</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с. С. 86.



співвідношенні від змін цілісного культурного контексту. При цьому ми дотримуємося підходу М. Кагана до розгляду філософії як „свідомості культури”, науки як “пізнання культури” та мистецтва як “самосвідомості культури”.

Аналіз філософських, наукових та мистецьких підходів до розуміння сутності мистецтва дозволив нам визначити його як *форму суспільної свідомості та сферу творчої людської діяльності, спрямовану на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, отримання знання про буття та стосунки людей, що виражає ціннісне та естетичне ставлення до цих явищ і об’єктивується у художніх образах*. Це – царина культури, де відображення суб’єкта „в матерії” є образом, який він створює за законами краси та відповідно до певних естетичних ідеалів, що концентровано виражають естетичне й водночас енциклопедично втілюють історичний досвід людства, світоглядні орієнтири<sup>1</sup>.

Водночас ми розглядаємо *мистецтво як особистісну форму відображення оточуючого світу, процес і результат творчості митців, втілення і вираження їхньої творчої індивідуальності*.

В основу нашого дослідження покладено ідею Ю. Борева щодо зумовленості *природи мистецтва* моделлю людської діяльності, спрямованої назовні (пізнання, оцінювання, творення, спілкування) та усередину (самопізнання, самооцінювання, самотворення, самоспілкування)<sup>2</sup>.

Така універсальність мистецтва дозволяє йому виступати фундаментальною основою розвитку творчої індивідуальності особистості.

Ретроспективний аналіз практики використання мистецтва у процесі розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в особистості упродовж історії людства засвідчив, що воно завжди пов’язувалося зі „шляхетним вихованням” і стосувалося лише аристократичної верхівки суспільства. Адже право на індивідуальність належало виключно „сильним світу цього”, – решта людей утворювала убезособлену сіру „масу” „гвинтиків суспільної системи”, таланом яких була фізична праця.

Усвідомлення залежності творчого розвитку особистості від її залученості до мистецтва спонукало педагогів у 20-30 рр. ХХ століття

<sup>1</sup> *Искусство // Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е. изд. - М.: Политиздат, 1981. - 445 с. С.135-136.*

<sup>2</sup> *Борев Ю. Эстетика. - М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. - 829 с. С. 207-208.*

до активного впровадження мистецьких дисциплін до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя. Це відбувалося в контексті формування їхньої педагогічної майстерності й зумовило небувалий сплеск творчості в педагогічній науці й появу видатних творчих індивідуальностей, які залишили яскравий слід у педагогічній теорії й практиці.

Водночас до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійно-технічних навчальних закладів мистецький компонент не вводився, оскільки виключна увага надавалася забезпеченню її індустріальної, інженерної спрямованості. Причини такого підходу полягали у технократичному баченні суспільної ролі й суспільних функцій педагога професійної школи, згідно з яким він повинен бути насамперед виробничником з основами знань сучасної техніки<sup>1</sup>. Подібне розуміння стійко зберігається і до цього часу, у зв'язку з чим загальнокультурний розвиток педагогів професійної школи помітно відстає від педагогів інших типів навчальних закладів, а їхня творча індивідуальність нерідко має виключно технічну (а точніше – технократичну) спрямованість.

Для того, щоб творча індивідуальність педагогічних працівників ПТНЗ не зростала „за рахунок гуманної” (К.Г. Юнг) і не була відчуженою від загальної культури педагога, необхідно, на нашу думку, ввести мистецький компонент до змісту професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

З огляду на це, вважаємо, що на сучасному етапі соціально-культурного поступу нашої держави оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання майбутніх педагогів професійної школи має відбуватися шляхом впровадження мистецтва до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних закладів освіти. Це сприятиме становленню духовної культури студентів, створюватиме сприятливі умови для реалізації їхніх сутнісних сил у різних видах творчої професійно-педагогічної діяльності. Взаємозв'язок різних видів мистецтва дозволить широко залучати майбутніх педагогів до художньої творчості, стане одним зі шляхів художньо-образного пізнання ними світу, розвиватиме їхнє творче мислення, активно впливатиме на формування їхньої особистості<sup>1</sup> та творчої індивідуальності.

---

<sup>1</sup> Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с. С. 230.

<sup>1</sup> Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва: Дис. ... канд пед. наук – 13.00.04. – К., 2002. – 205 с. С. 113– 114.

Таким чином, завдяки своїй здатності розкривати приховані таланти особистості й стимулювати їх розвиток, мистецтво виступатиме ефективним чинником професійного становлення майбутнього педагога ПТНЗ та формування його педагогічної майстерності, піднесення її до найвищого рівня – педагогічного мистецтва, сутнісною ознакою якого є творча індивідуальність педагога.

Розробці теоретичних та методичних засад впровадження мистецтва до системи розвитку цієї сутнісної системної інтегративної якості в студентів професійно-педагогічних навчальних закладів будуть присвячені наші подальші наукові дослідження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абдуллин Э.Б.* Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.01. – М., 1991. – 38 с.
2. *Абрамян В.Ц.* Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя средствами театральной педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01. – К. / КГПИ им. М.П. Драгоманова, 1992. – 24 с.
3. *Абрамян В.Ц.* Театральна педагогіка /В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
4. *Азаров Ю.П.* Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие /Ю.П. Азаров. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.
5. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія /А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
6. *Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні* / Щербак О.І., Болюбаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.; за ред. О.І. Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.
7. *Ананьев Б.Г.* Избр. психол. труды /Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1.
8. *Андрущенко М.В.* Парнас віршований: Києво-Могилянська академія і український літературний процес. XVIII ст. – К.: Українська книга, 1999. – 208 с.
9. *Апраксина О.А.* Детское музыкальное воспитание в России до Великой Октябрьской социалистической революции // Из истории музыкального воспитания / сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
10. *Аристотель.* Политика /Аристотель // Собрание сочинений: В 4 т. / общ. ред. А.И. Доватура. – Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 375-644.
11. *Арістотель.* Поетика /Аристотель. – К.: Мистецтво, 1967.
12. *Артемова Л.В.* Організація самостійної роботи магістрів зі спеціальності «Дошкільна освіта» /Л.В. Артемова // Виховання і культура. – 2002. – № 1 (2). – С. 60-65.

13. *Арчажникова Л.Г.* Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя /Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
14. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования /А.Г. Асмолов. – М., 1984.
15. *Базиль Л.* Формування педагогічної майстерності вчителя-словесника в історичному контексті (20-30 рр. ХХ ст.) /Л. Базиль // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. С. 50-53.
16. *Басин Е.Я.* К вопросу о взаимоотношениях искусствознания и психологии художественного творчества /Е.Я. Басин //Актуальные вопросы методологии современного искусствознания. – М., 1983.
17. *Батай Ж.* Литература и зло /Ж. Батай. – Л., 1992.
18. *Баткин Л.М.* Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности /Л.М. Баткин. – М., 1989.
19. *Батуриная Т.Н.* Проблема подготовки учителей-музыкантов в педагогическом наследии С.В. Смоленского: автореф. дис...канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.
20. *Бахтин М.М.* К философии поступка /М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984-1985. – Наука, 1986. – С. 89-162.
21. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса /М.М. Бахтин. – М., 1965.
22. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. – М., 1979. – 423 с.
23. *Безрукова В.С.* Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы. Текст лекций / В.С. Безрукова. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 88 с.
24. *Бердяев Н.А.* О назначении человека /Н.А. Бердяев. – М., 1993.
25. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философские введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
26. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.

27. *Білецький П.О.* Нариси з історії українського мистецтва. Українське мистецтво другої половини XVII-XVIII ст. /П.О. Білецький. – К.: Мистецтво, 1981. – 159 с.
28. *Блонский П.П.* Мои воспоминания /П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1971.
29. *Блонский П.П.* Первые два триместра деятельности Академии социального воспитания /П.П. Блонский // Избр. пед. произв. – М., 1961. – 639 с.
30. *Богданов Н.* Типология индивидуальности /Н. Богданов. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2004. – 384 с.
31. *Бодрийяр Ж.* Система вещей /Ж. Бодрийяр. – М., 1995.
32. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 11-17.
33. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
34. *Борев Ю.* Эстетика /Ю.Б. Борев. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
35. *Братута Э.Г.* Поэзия термодинамики: Науч.-поп. изд-е / Э.Г. Братута. – Х.: ХДПУ, 2000. – 244 с.
36. *Букач М.М.* Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 32 с.
37. *Бутенко В.Г.* Умови формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя /В.Г. Бутенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошуки: зб. наук. праць / відп. ред. Т.І. Сущенко. – Київ-Запоріжжя. – 2002. – Вип. 22. – 362 с. С. 172-175.
38. *Вальдорфська педагогіка:* Антологія /сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
39. *Васянович Г.П.* Моральна культура і духовна творчість педагога / Г.П. Васянович // Васянович Г.П. Збірка наукових праць. – Львів, 2006. – 448 с. С. 302-316.
40. *Васянович Г.П.* Проблема естетичного виховання української молоді у педагогічній спадщині Г. Ващенко

- /Г.П. Васянович // Васянович Г.П. Збірка наукових праць. – Львів: Норма, 2006. – 448 с.
41. *Ваховский Л.Ц.* Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения /Л.Ц. Ваховский. – Луганск: Альма Матер, 2000. – 292 с.
  42. *Ващенко Г.* Виховна роля мистецтва /Г. Ващенко // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с. С.196-256.
  43. *Ващенко Г.* Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин. Вид-во Центральної Управи Співки Української Молоді ... Брюссель, 1976. – 191 с.
  44. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 208 с.
  45. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография /А.А. Вербицкий. – М., 1999.;
  46. *Верховинець В.М.* Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. віку. – 5-те вид. /В.М. Верховинець. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с.
  47. *Верховинець Я.В.* Про „Весняночку” та її автора /Я.В. Верховинець // Верховинець В.М. Весняночка. – 5-те вид. – К.: Муз. Україна, 1989. – С. 5-20.
  48. *Веселовська Г.І.* Бароко в театрі /Г.І. Веселовська // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 275.
  49. *Вітвицька С.С.* Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної л-ри, 2003. – 316 с.
  50. *Возняк М.* Історія української літератури /М. Возняк. – Львів: Світ, 1998. – 555 с.
  51. *Войтко В.* Відгомін могилянського „Тулумбаса” /В. Войтко. // Українське слово. – 2003. – 20-26 березня (№ 12). – С. 14.
  52. *Волинець Л.* Загальна мистецька освіта у школах Норвегії / Л. Волинець // Мистецтво і освіта. – 2004. – № 3. – С. 10-15.
  53. *Волинець Л.* Мистецька освіта у школах Франції / Л. Волинець // Мистецтво і освіта. – 2003. – № 1. – С. 61-63.
  54. *Волошинова Л.* Використання аудіовізуальних мистецтв у системі професійної мовної підготовки / Л. Волошинова //

- Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. I. – С.95-100.
55. Вульфсон Б.Л. Проблемы «европейского воспитания» / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 71-81.
56. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии /Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
57. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения /Л.С. Выготский //Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – 367 с.
58. Гак Г.М. Диалектика коллектива и индивидуальность /Г.М. Гак. – М.: Мысль, 1967.
59. Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Ягунов В.В. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, В.В. Ягунов; за заг. ред. В.В. Ягунова. – К.: КУЕТТ, 2005. – 232 с.
60. Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч.-метод. посібник / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 112 с.
61. Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М. Психологія управління: навч. посібник / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 237 с.
62. Галаган В.Я., Отич О.М. Психологія і педагогіка: навчально-методичний посібник В.Я. Галаган, О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2006. – 114 с.
63. Гарбузенко Л. Формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 20 с.
64. Гачев Г. Гуманитарный комментарий к физике и химии. Диалог между науками о природе и человеке /Г. Гачев. – М.: Логос, 2003. – 512 с.
65. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук /Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
66. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.



67. *Гінтерс З В.* Художня самодіяльна творчість студентів як засіб естетичного виховання майбутніх спеціалістів /З.В. Гінтерс. – Львів: Каменяр, 1998. – 144 с.
68. *Гінтерс З В.* Художня творча діяльність студентів вищих закладів освіти України (1960-1995 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 18 с.
69. *Гладкий М.О., Магда Р.В.* Декоративно-прикладна творчість як засіб художньо-естетичного виховання студентів /М.О. Гладкий, Р.В. Магда // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: зб. наук. праць. – К.: Ін-т реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 80-88.
70. *Гнутикова Ю.П.* Подготовка учителя пения в дореволюционной России /Ю.П. Гнутикова // Музыкально-педагогическая подготовка учителя пения. – М., 1965. – С. 3-31.
71. *Горбенко С.С.* Історія гуманізації музичної освіти /С.С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
72. *Горшкова В.В.* Философия образования взрослых как методологический интегратор новой концепции образования /В.В. Горшкова // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 76-83.
73. *Гребенюк О.С.* Педагогика индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.
74. *Гребенюк О.С., Рожков М.И.* Общие основы педагогики: Учебник / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
75. *Грицанов А.А.* Гармония сфер // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с. С.202.
76. *Гройсман А.Л.* Личность, творчество, регуляция состояний /А.Л. Гройсман. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1998. – 436 с.
77. *Гулыга А.В.* Немецкая классическая философия /А.В. Гулыга. – М., 1986.
78. *Гулыга А.В.* Шеллинг /А.В. Гулыга. – М., 1982.
79. *Гусейнов Г.* Драматургический метод Платона /Г. Гусейнов. – М., 1981.

80. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического экспериментального психологического исследования /В.В. Давыдов. – М., 1986.
81. *Данилова И.Е.* О категории времени в живописи Средних веков и раннего Возрождения / И.Е. Данилова // Из истории культуры Средних веков и Возрождения. – М., 1976. – С. 157-174.
82. *Дей О.* Танцювальні пісні /О. Дей. – К.: Наукова думка, 1970. – 97 с.
83. *Делез Ж.* Логика смысла /Ж. Делез. – М., 1995.
84. *Дем'яненко Н.М.* Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія /Н.М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
85. *Демянко Н.Н.* Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя (20-е годы) Н.Н. Демянко // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюзной научно-практ. конференции. – Полтава, 1991. – С. 41-43.
86. *Дем'янюк Н.Ю.* Етнографічно-дослідницька діяльність Василя Миколайовича Верховинця: навч. посіб. /Н.Ю. Демянюк. – Полтава, 1997. – 32 с.
87. *Диденко В.Д.* Искусство и философия /В.Д. Диденко. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
88. *Ділове спілкування: етика й культура:* Програма спецсемінару для студентів спеціальності 7.010103 „Українська мова і література та українознавство” / укл. Л.В. Супрун. – Вінниця: Вид-во ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2004. – 30 с.
89. *Джантіміров А.Ю.* Багаторівнева підготовка інженерно-педагогічних кадрів для професійно-технічних навчальних закладів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 /А.Ю. Джантіміров. – К.: ІПОД АПН України, 2007. – 272 с.
90. *Джура О.* Вивчення та практичне застосування творчої спадщини Болеслава Яворського як нагальне завдання української музичної педагогіки /О. Джура // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, 2000. – Вип. 12.

91. *Джури́нский А.Н.* Педагогика: история педагогических идей /А.Н. Джури́нский. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 352 с.
92. *Джури́нский А.Н.* Сравнительная педагогика / А.Н. Джури́нский. – М.: Академия, 1998.
93. *Дк'юпере Д.* Естетичне виховання в системі освіти Бельгії /Д. Дк'юпере // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 95-96.
94. *Добровольская Н.Н.* Подготовка учителей пения в Советском Союзе / Н.Н. Добровольская // Музыкально-педагогическая подготовка учителя пения. – М., 1965. – С. 32-49.
95. *Дря́ніка В.І.* Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01; 13.00.05. – К., 1997. – 44 с.
96. *Дубина Л.Г.* Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К. ШППО АПН України. – 270 с.
97. *Дубина Л.Г.* Театральна педагогіка як складова успіху майбутніх учителів початкової школи / Л.Г. Дубина // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. – К.: Пед. преса, 2001. – Ч.2. – С. 65.
98. *Жуковський І.В.* Центры педагогической информации Франции / И.В. Жуковский // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 95-98.
99. *Жураковский Г.Е.* Педагогический талант и педагогическая техника в истории педагогики общей, художественной, музыкальной и театральной / Г.Е. Жураковский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 131 с.
100. *Заболотская О.А.* Воля в становлении индивидуальности студента: монография /О.А. Заболотская. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.
101. *Завальнюк А.* Микола Леонтович: Дослідження, документи, листи /Анатолій Завальнюк. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с.

102. *Зайцева І.Є.* Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук – 13.00.04. – К. / ЦППО АПН України. – К., 2001. – 20 с.
103. *Засекіна Л.В., Засекін С.В.* Вступ до психолінгвістики / Л.В. Засекіна, С.В. Засекін. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту „Острозька академія”, 2002. – 168 с.
104. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
105. *Зелюк В.В.* Формування культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 24 с.
106. *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.
107. *Зязюн І.А.* Інтелектуально-творчий розвиток особистості в системі неперервної професійної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін. / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с. С. 242-243.
108. *Зязюн І.А.* Особистісно орієнтована освіта в комп'ютерному довіллі / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. 1. – С. 11-20.
109. *Зязюн І.А.* Педагогічна майстерність як мистецька дія; Спільне і відмінне у театральному і педагогічному мистецтві // Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с. С. 84-138.
110. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
111. *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії: навч. посіб / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

112. Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
113. Зязюн Л.І. Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003.
114. Зязюн Л.І. Артистичне виховання учнів у школах і ліцеях Франції в контексті сучасної естетичної теорії /Л.І. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків. – 2001. – Т. 3. – С. 94-102.
115. Зязюн Л. Виховання мистецтвом у системі освіти Франції /Л. Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 22-23.
116. Зязюн Л. Нові тенденції у підготовці вчителів Франції /Лариса Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 2 (6). – С. 177-193.
117. Зязюн Л.І. Художньо-артистичне виховання учнів у професійних навчальних закладах Франції /Л.І. Зязюн // Професійно-художня освіта України. – Київ-Черкаси, 2002. – Вип. 1. – С. 93-98.
118. *Идеи эстетического воспитания: Антология: В 2 т. / сост. В.П. Шестаков. – Т. 1. Античность, Средние века, Возрождение. – М.: Искусство, 1973.*
119. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность. – М., 1984. – С. 319-358.
120. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
121. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
122. *История воспитания и образования в России XVIII века: Хрестоматия. – М., 1992.*
123. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика) /А.І. Іваницький. – К.: Заповіт, 1997. – 392 с.
124. Ільєнко Л. Квітка сакури як урок японської культури /Л. Ільєнко // Слово Просвіти. – ч. 37 (362). – 14–20 вересня 2006. – С. 12.

125. *Історія педагогіки: навч. посібник* /за ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.
126. *Каган М.С.* К истории взаимоотношений искусства и философии / М.С. Каган // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2001. – Сер. 6. – Вып. 1 (№ 6). – С. 3-8.
127. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъективных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
128. *Каган М.С.* Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК „Петрополис”, 1997. – 205 с.
129. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Л.* Педагогическое творчество /В.А. Кан-Калик, Н.Л. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
130. *Каплун А.* Розвиток професійних шкіл на Тернопільщині у 1900-1939 роках /Андрій Каплун // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 288-295.
131. *Капранова В.А.* Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с.
132. *Кваша С.С.* Педагогічна система Луцької братської школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 24 с.
133. *Кларин В.М, Джурицкий А.Н.* Ян Амос Коменский. Жизнь и творчество / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
134. *Клепар М.В.* Формування гуманістичної світоглядної позиції майбутніх учителів засобами народно-пісенної творчості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 23 с.
135. *Клочек Г.* Сучасна шкільна мовно-літературна освіта: спроба системного аналізу /Г. Клочек // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 26-32.
136. *Ковальчук К.* Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки: навч. посібник /К. Ковальчук. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 126 с.
137. *Коджаспірова Г.М.* Педагогическая антропология /Г.М. Коджаспірова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.

138. *Козицький П.О.* Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування /П.О. Козицький. – К.: Муз. Україна, 1971. – 148 с.
139. *Колокольцев Е.Н.* Искусство на уроках литературы /Е.Н. Колокольцев. – К.: Рад. школа, 1991. – 208 с.
140. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. С.11-106.
141. *Коменский Я.А.* Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
142. *Коменский Я.А.* Законы хорошо организованной школы Я.А. Коменский // Педагогическое наследие. – М., 1987. – 334 с.
143. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и её самосознание /И.С. Кон. – М., 1984.
144. *Кон И.С.* Открытие Я /И.С. Кон. – М., 1975.
145. *Конева А.В.* Антропологическая парадигма в русской религиозной философии /А.В. Конева // Философия культуры: межвузовский сборник научных статей. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1995. – С. 54-63.
146. *Конева А.В.* Проблема индивидуальности в европейской философии /А.В. Конева // История культуры, теория культуры и проблемы гуманитаризации высшего образования: материалы Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов. – Ч.II. Тезисы докладов аспирантов и соискателей. – Пермь, 1994. – С. 12-13.
147. *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПГУ, 1996. – 22с.
148. *Конева А.В.* Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПГУ, 1996. – 242с.
149. *Конфліктологія: метод. рекомендації* /укл. О.М. Отич. – К.: КУЕТТ, 2005. – 36 с.

150. *Корній Л.* Українська шкільна драма і духовна музика XVII – першої половини XVIII століття /Лідія Корній. – К.: Муз. Україна, 1993. – 188 с.
151. *Косенко Ю.М.* Естетичне виховання в контексті професійної підготовки кадрів для дошкільних навчальних закладів / Ю.М.Косенко // збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – № 2. – 214 с. – С. 31-36.
152. *Коссов Б.Б.* Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие / Б.Б.Коссов. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.
153. *Костюхина Л.В.* Эмоциональное стимулирование учебно-познавательной деятельности учащегося ПТУ средствами сопутствующей музыки: дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.01. – Одесса, 1989. – 215 с.
154. *Котляревський І.А.* Бароко в музиці /І.А.Котляревський // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 270-271.
155. *Коутс Г., Сипл-Коутс С.* Духовный функционализм в архитектуре Эрика Асмуссена // *Архитектура и антропософия* / сост. и отв. ред. А. Соколина. – М.: Изд-во КМК, 2001. – 268 с. С. 145-146.
156. *Кошманова Т.* Розвиток педагогічної освіти у США /Тетяна Кошманова. – Львів: Світ, 1999.
157. *Кох Э., Вагнер Г.* Индивидуальность цвета / Э. Кох, Г. Вагнер. – М.: Антропософия, 1995.
158. *Кравчук О.Г.* Музична освіта студентів Києво-Могилянської академії у XVII та у першій половині XVIII ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 24 с.
159. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: учебник /В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
160. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати /В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
161. *Кривцун О.А.* Эстетика /О.А.Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.



162. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти.: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
163. Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России /Н.Н. Кузьмин. – Челябинск: Челябинский рабочий, 1975. – С. 11-39.
164. Культура мовлення, основи ораторського мистецтва: навч. програма з дисципліни / укл. М.С. Лозова. – К., 2007. – 36 с.
165. Культурне будівництво в Українській РСР: зб. док. (1917-1941). – К., 1959. – Т. 1. –300 с.
166. Курганов С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
167. Курилова Т.Н. Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ /Т.Н. Курилова // Сов. педагогика. – 1991. – № 11. – С. 81-86.
168. Кутова О. Організаційно-методичне спрямування естетичного виховання школярів /О.Кутова // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 112 с. С. 82-85.
169. Кучменко Е.М. Історико-культурна спадщина країн Азії та Африки в новий час /Е.М. Кучменко. – К.: Стилос, 1998. – 319 с.
170. Куц В., Фролкин В. Предмет „Ритмика” в музикальному вихованні (к истории и теории) / В. Куц, В. Фролкин / Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1998. – С. 201.
171. Лавріненко О.А. Єдність науки та мистецтва у практичній професійно-педагогічній підготовці вчителя в педвузах України у 20-х рр. /О.А. Лавріненко // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С.49-52.
172. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995.

173. *Левченко М., Чабан Н., Голикова О., Беляєва С.* Історія української та зарубіжної культури: метод. рекомендації /М. Левченко, Н. Чабан, О. Голикова, С. Беляєва. – Херсон, 2000. – 36 с.
174. *Левчук Л.Т.* Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика /Л.Т. Левчук. – К.: Либідь, 2002. – 255 с.
175. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
176. *Леонтьев А.Н.* Индивидуальность и личность /А.Н. Леонтьев // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М., 1982.
177. *Лещенко М.П.* Естетичне поле педагогічної концепції В.О. Сухомлинського / М.П. Лещенко // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 18-19.
178. *Лещенко М.П.* Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання / М.П. Лещенко. – К., 1995. – 174 с.
179. *Лещенко М.* Мистецькі педагогічні технології як засіб підготовки вчителів до реалізації особистісно орієнтованої освітньої системи / М.П. Лещенко // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол. І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во „Черкаський ЦНТІ”, 2002. – Вип. I. – 208 с. С. 115-127.
180. *Лещенко М.П.* Щастя дитини – єдине щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності / М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с.; Ч. II. – 240.
181. *Либин А.* Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – 3-е изд., испр. /А. Либин. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 527 с.
182. *Липс Ю.* Происхождение вещей /Ю.Липс. – М., 1954.
183. *Лисакова І.В.* Художня емпатія як чинник формування професіоналізму в майбутнього музиканта-педагога / І.В. Лисакова // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – № 2. – 214 с. – С. 104-110.
184. *Лихачёв Б.* Педагогика: Курс лекций. – изд. 2-е, испр. и доп. /Борис Лихачёв. – М.: Прометей; Юрайт, 1998.

185. *Личность и индивидуальность* // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 153-154.
186. *Лікарчук І.Л.* Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи: [монографія] / І.Л. Лікарчук. – К.: Педагогіка, 1999. – 288 с.
187. *Лікарчук І.Л.* Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / І.Л. Лікарчук. – К.: ШППО АПН України, 1999. – 37 с.
188. *Лозова В.І.* Професор А.І. Зільберштейн (1897-1984) / В.І. Лозова // Учитель. – 1996. – № 1 (13). С. 297-320.
189. *Лосев А.Ф.* Античная музыкальная эстетика / А.Ф. Лосев. – М.: Музгиз, 1960. – 304 с.
190. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики / А.Ф. Лосев. – М., 1994. – Т. VIII. Кн. II.
191. *Лосев А.Ф.* Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев. – М., 1930.
192. *Лосев А.Ф.* Строеие художественного мироощущения / А.Ф. Лосев // Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1995.
193. *Лосев А.Ф.* Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М., 1991.
194. *Лосский Н.О.* Субстанция. Человеческое я / Н.О. Лосский // Общедоступное введение в философию. – М.: Посев, 1956. – 222 с.
195. *Лукиан.* О пляске / Лукиан // Собр. соч. – Т.2. – М.-Л., 1935.
196. *Лункевич В.В.* Подвижники и мученики науки / В.В. Лункевич. – М., 1962. – 216 с.
197. *Львова Ю.Л.* Развивать дар творчества / Ю.Л. Львова. – К.: Рад. школа, 1987. – 136 с.
198. *Львова Ю.Л.* Педагогические этюды / Ю.Л. Львова. – М.: Просвещение, 1990. – 63 с.
199. *Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т.* Історія української педагогіки / за ред. М.Г. Стельмаховича. – К.: ІЗМН, 1998. – 356 с.

200. *Ляшко М.П.* Загальноособистісний розвиток майбутнього вчителя початкових класів музично-естетичними засобами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 25 с.
201. *Майборода В.К.* Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / В.К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
202. *Макаренко А.С.* Избр. произведения: В 3-х т. / редкол. Н.Д. Ярмаченко и др. – Изд. 2-е, испр. и доп. – К.: Рад. школа, 1985. – Т. 3. – 592 с. С. 283-291.
203. *Макаренко А.С.* О моём опыте /А.С. Макаренко // Пед. соч.: В 8 т. – М., 1984. – Т.4. – С. 260.
204. *Макаренко А.С.* Некоторые выводы из моего педагогического опыта /А.С. Макаренко // Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 184.
205. *Макаренко К.С.* Естетика світосприймання на уроках фізики /К.С. Макаренко // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 204-206.
206. *Максимов В.Г.* Основы педагогического мастерства учителя /В.Г. Максимов. – Чебоксары: Изд-во Чувашского гос. ун-та, 1985. – 52 с.
207. *Мамонтов Я.* Сучасні проблеми педагогічної творчості. Педагог як митець /Я. Мамонтов. – Х., 1922. – Ч.1. – С. 80.
208. *Маркова А.К.* Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
209. *Марсель Г.* К трагической мудрости и за её пределы / Г. Марсель // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.
210. *Масол Л.* Концепція загальної мистецької освіти /Л. Масол // Мистецтво і освіта, – 2004. – Вип. № 1. – С. 4.
211. *Мацько Л.* Стилiстика і риторика як джерело мовної майстерності сучасного педагога //Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – Київ-Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с. С.159-169.
212. *Мельничук С.Г.* Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект: 1860-1970 рр.): монографія /С.Г. Мельничук. – К., 1995. – 196 с.

213. *Ми всі із "Academia"*: дитячий літературний альманах. – Полтава: АСМІ, 2002. – 60 с.
214. *Ми всі з "Academia"*: дитячий літературний альманах. – Полтава: АСМІ, 2003. – 46 с.
215. *Миропольська Н.Є.* Індивідуальний підхід у викладанні навчального предмета „Зарубіжна художня культура” / Н.Є. Миропольська // Теоретичні та методичні засади мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 16-17.
216. *Миропольская Н.Е.* Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников: пособие для учителей / Н.Е. Миропольская; под ред. В.Г.Бутенко. – К.: Вища шк., 1992. – 175 с.
217. *Міляєва Л.С.* Бароко в образотворчому мистецтві /Л.С. Міляєва // Енциклопедія сучасної України: У 25 т. – К.: КБ ЕСУ НАН України, 2003. – Т.2. – 872 с. – С. 274.
218. *Мільто Л.О.* Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога /Л.О. Мільто // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 183 с. С. 152-167.
219. *Моїсеєва М.А.* Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1998. – 16 с.
220. *Морозов А.В., Чернилевский Д.В.* Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
221. *Морозова С.Н.* Основные направления и приёмы развития детского творчества в педагогической деятельности Б. Яворского и его учеников /С.Н. Морозова // Из истории музыкального воспитания / сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
222. *Музыкальное воспитание в Венгрии* / ред.-сост. Л. Баренбойм. – М., 1983.
223. *Музична естетика античного світу.* – К.: Муз. Україна, 1974.

224. *Муравицька М.* Філософія серця /М. Муравицька // Педагогічні кадри. – 1994. – № 5-6. – С. 3.
225. *Наливайко Д.С.* Київські поетики XVII-XVIII ст. в контексті європейського літературного процесу // Літературна спадщина Київської Русі і українська література XVII-XVIII ст. / упор. О.В. Мишанич. – К.: Наук. думка, 1993. – 163 с.
226. *Нариси до історії українського народного танцю:* Практичний матеріал для вчителів загальноосвітніх шкіл, шкіл нового типу та керівників гуртків позашкільних закладів / укл. В.К. Купленик. – К.: ІЗМН, 1997. – 64с.
227. *Неживий О.І.* Для рідного слова. Творча спадщина Б. Грінченка і проблеми національного виховання /О.І. Неживий. – Луганськ, 1994.
228. *Некрасова Т.М.* Київська Академія та її значення в розвитку музичної освіти й професіоналізму /Т.М. Некрасова // Українське музикознавство. – К.: Муз. Україна, 1971. – С. 238-245.
229. *Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А.* Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
230. *Нищак І.Д.* Використання інформаційних технологій у графічній підготовці майбутніх учителів трудового навчання / І.Д. Нищак // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 45. – 216 с. – С. 83-87.
231. *Ніколаї Г.Ю.* Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія /Г.Ю. Ніколаї. – Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка. – Суми, 2007. – 396 с.
232. *Ніколаї Г.Ю.* Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі /Г.Ю. Ніколаї // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 193-216.
233. *Новиков А.М.* Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук /А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с.

234. *Нога О.* Фабрика імені Левицького /О. Нога. – Львів: Українські технології, 1999. – 300 с.
235. *Огієнко І.І.* Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів /І.І. Огієнко. – К.: АТ «Обереги», 1994. – 72 с.
236. *Окунев А.* Как учить, не уча /А. Окунев. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 448 с.
237. *Олексюк О.М.* Формування духовного потенціалу студентської молоді: монографія / О.М. Олексюк; відп. ред. Л.Г. Коваль. – К.: КДІК, 1996. – 253 с.
238. *Олексюк О.М., Ткач М.М.* Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб /О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
239. *Організація та керівництво народно-інструментальними колективами:* навч.-метод. посіб. / МО України, НПУ ім. М.П. Драгоманова / відп. за вип. О.П. Рудницька. – К., 2000. – 127 с.
240. *Орлов В.Ф.* Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / В.Ф. Орлов; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
241. *Орлов В.Ф.* Технології мистецької педагогічної освіти /В.Ф. Орлов // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол. І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во „Черкаський ЦНТІ”, 2002. – Вип. І. – 208 с. С. 121-127.
242. *Основы педагогического мастерства:* программы педагогических институтов /И.А. Зязюн, Г.В. Брагина, Л.В. Крамущенко и др. – Полтава, 1988. – 53 с.
243. *Остапенко Л.В.* Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999. – 21 с.
244. *Отич О.М.* Взаємодія мистецтв у професійній підготовці вчителя // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. III. – Київ-Ченстохова. – 2001. – С. 487 – 496.

245. *Отич О.М.* Дидактика творчості як складова креативної педагогіки /О.М. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2005. – Вип. VIII. – С. 153-161.
246. *Отич О.М.* Мистецтво у змісті викладання психологічних дисциплін /О.М. Отич // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: зб. наук. праць. – Глухів: ГДПУ. – 2005. – Вип. 6. – 214 с. – С. 18–23.
247. *Отич О.М.* Мистецтво у змісті науково-дослідної роботи студентів професійно-педагогічних коледжів /О.М. Отич // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2005. – Ч.І. – С. 238-246.
248. *Отич О.М.* Мистецтво у змісті неперервної професійної освіти /О.М. Отич // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол.: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ – Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2003. – Вип. II. – С. 149 – 156.
249. *Отич О.М.* Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навчально-методичний посібник /О.М. Отич. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2005. – 200 с.
250. *Отич О.М.* Мистецтво у змісті професійно-педагогічної освіти /О.М. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2003. – Вип. IV. – С. 489 – 499.
251. *Отич О.М.* Мистецтво у змісті спеціальної підготовки майбутнього педагога професійного навчання /О.М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2005. – Вип. 29. – С. 96-102.
252. *Отич О.М.* Мистецтво у професійному розвитку особистості /О.М. Отич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / редкол. І.А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2006. – Вип. 11. – С.331-337.



253. *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку культури мовлення та ораторської майстерності майбутніх педагогів професійного навчання /О.М. Отич // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2005. – Вип. 1. – С. 123-146.
254. *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку педагогічної майстерності вчителя: історико-педагогічний аспект / О.М. Отич // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: зб. наук. праць. – Серія: Педагогічні науки. – Глухів: ГДПУ. – 2008. – Вип. 11. – 232 с. – С. 64-70.
255. *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку професійної майстерності педагога ПТНЗ /О.М. Отич // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 214-223.
256. *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера-педагога /О.М. Отич // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2003. – С. 70-80.
257. *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: Комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. /О.М. Отич. – Полтава: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. I. – Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 168 с.; Ч. II. – Лекції з педагогіки. – 152 с.; Ч. III. – Матеріали комплексного, підсумкового та проміжного контролю знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін. – 115 с.
258. *Отич О.М.* Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання /О.М. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2005. – Вип. VII. – С. 183-192.
259. *Отич О.М.* Мистецтво у формуванні національно-культурної ідентичності особистості /О.М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 45. – 215 с. – С. 188 – 192.

260. *Отич О.М.* Мистецтво як чинник гуманізації професійної підготовки майбутнього інженера-педагога /О.М. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2004. – Вип. VI. – С. 243-251.
261. *Отич О.М.* Мистецтво як чинник професійного розвитку особистості /О.М. Отич // Вісник Глухівського державного педагогічного університету: зб. наук. праць. – Глухів: ГДПУ. – 2006. – Вип. 7. – 214 с. – С. 153–159.
262. *Отич О.М.* Мистецька освіта як складова системи неперервної професійної освіти /О.М. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2003. – Вип. V. – С. 165 – 175.
263. *Отич О.М.* Мистецько-педагогічні ідеї українських освітніх та культурних діячів ХІХ – початку ХХ століття /О.М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 47. – 208 с. – С. 101 – 106.
264. *Отич О.М.* Народний танець /О.М. Отич // Українське мистецтво у полікультурному просторі: навчальний посібник / за ред. О.П. Рудницької – К.: ЕксОб, 2000. – С. 141-169.
265. *Отич О.М.* Образотворче мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання /О.М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 53. – 276 с. – С. 68 – 71.
266. *Отич О.М.* Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців /О.М. Отич // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 48 – 54.

267. *Отич О.М.* Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти /О.М. Отич // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол.: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ; Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2005. – Вип. III. – С. 25 – 34.
268. *Отич О.М.* Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту /О.М. Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2 (48). – С. 13-17.
269. *Отич О.М.* Психологічні засади мистецької освіти /О.М. Отич // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2003. – С. 430-438.
270. *Отич О.М.* Реалізація дидактичної функції українського фольклору у навчальному процесі професійно-художніх закладів освіти /О.М. Отич // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол.: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ – Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2002. – Вип. I. – С. 137 – 140.
271. *Отич О.М.* Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання засобами мистецтва /О.М. Отич // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол.: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ; Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ. – 2007. – Вип. IV. – С. 32 – 37.
272. *Отич О.М.* Танцювальне мистецтво у розвитку особистості /О.М. Отич // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 104-120.
273. *Отич О.М.* Теоретичні основи художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти /О.М. Отич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. III – IV. – С. 119 – 125.
274. *Отич О.М.* Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти /О.М. Отич // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – № 2. Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – 214 с. С.72-80.
275. *Отич О.М.* Українське народне мистецтво у формуванні ідеалу особистості майбутнього педагога /О.М. Отич //

- Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2005. – № 5. – С. 55-64.
276. *Отич О.М.* Хореографічне мистецтво у розвитку творчої індивідуальності особистості /О.М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 38. – 126 с. – С. 228 – 232.
277. *Отич О.М.* Художньо-естетичний розвиток особистості у системі професійної освіти /О.М. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2004. – № 3. – С. 89-98.
278. *Отич О.М.* Художньо-естетичний розвиток особистості в системі професійної освіти: теорія і практика /О.М. Отич // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки, 2005. – № 1. – С. 63 – 67.
279. *Отич О.М., Отич Д.Д.* Мистецтво у розвитку соціально-психологічного потенціалу особистості /О.М. Отич // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2007. – № 6. – С. 159-167.
280. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.* / отв. ред. А.И. Пискунов. – М., 1976.
281. *Падалка Г.М.* Естетична спрямованість формування творчих якостей майбутніх педагогів-музикантів /Г.М. Падалка // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – № 2. – 214 с. – С. 93-99.
282. *Падалка Г.М.* Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15 -20.
283. *Падалка Г.М.* Учитель, музика, діти /Г.М. Падалка. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.
284. *Палтышев Н.Н.* Педагогическая гармония /Н.Н. Палтышев. – К.: «Магистр-S», 1996. – 104 с.

285. *Паначин Ф.Г.* Педагогическое образование в России /Ф.Г. Паначин. – М., 1979.
286. *Паросток:* Дитячий літературний альманах. – Полтава: Дивосвіт, 2001. – 68 с.
287. *Пашко Л.Ф., Шебеліст Ю.В.* Творчість В.О. Сухомлинського і японська педагогіка /Л.Ф. Пашко, Ю.В. Шебеліст // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С. 106.
288. *Пащенко О.В.* Деякі аспекти викладання дисципліни „Технологія швейних виробів” для підготовки фахівців спеціальності „Професійне навчання” в сучасних умовах / О.В. Пащенко // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 392-395.
289. *Педагогические мастерские: Франция - Россия* /сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина; под ред. Э.С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
290. *Педченко С.* Особливості організації навчально-виховної роботи в колегіумі мистецтв /С. Педченко // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць / редкол.: І.А. Зязюн, Р.Т. Шмагало, В.О. Радкевич та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2003. – Вип. II. – 313 с. С. 281-286.
291. *Педченко С., Соломаха С.* Сьогодення колегіуму мистецтв в Опішному /С. Педченко, С. Соломаха // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2 (28). – С. 61-62.
292. *Переухненко Г.І.* Традиції і практика впливу театральної педагогіки на підготовку майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук – 13.00.01. – К. /КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 1998 – 180 с.
293. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология: учеб. пособие /В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997.
294. *Пехота Е.Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография /Е.Н. Пехота; под ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

295. *Пехота Е.Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика /Е.Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
296. *Пехота О.М., Старева А.М.* Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-ге вид.: доп. і перероб. / О.М. Пехота, А.М. Старева. – Миколаїв: Вид-во „Ліон”, 2007. – 272 с.
297. *Пигарев К.* Романтическая поэзия в её соотношении с живописью /К. Пигарев // Европейский романтизм. – М., 1973.
298. *Пинский А.А.* Значение искусства для вальдорфской школы // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 32.
299. *Пискунов А.И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981.
300. *Пінчук Т.Д.* Питання боротьби за українську національну культуру в педагогічній діяльності Х.Д. Алчевської / Т.Д. Пінчук // Рідна школа. – 1994. – № 2. – С. 62.
301. *Платон.* Государство /Платон. – М.: Просвещение, 1978. – 201 с.
302. *Платон.* Законы /Платон. – М.: Просвещение, 1969. – 174 с.
303. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие /К.К. Платонов. – М.: Высш. школа, 1981.
304. *Побережна Л.Л.* Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 19 с.
305. *Поліщук Ю.Й.* Національне виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів у діяльності молодіжних об'єднань України в 20-ті роки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 23 с.
306. *Полонська-Василенко Н.* Історія України: В 2 т. – К.: Либідь, 1992.
307. *Пономарьов О.С., Резнік С.М.* Усвідомлення необхідності формування професійної культури під час підготовки інженера-керівника / О.С. Пономарьов, С.М. Резнік // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід,

- проблеми: зб. наук. пр.: у 2-х ч. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К.-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – 531 с. С. 353-359.
308. *Попик О.І.* Розвиток художньої освіти на Поділлі в кінці ХІХ – на початку ХХ століття /О.І. Попик //Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 157-164.
309. *Попов П.М.* Шевченко і Київський університет /П.М. Попов. – К., 1964.
310. *Портянкина З.А.* Організація содержания профподготовки учителів музики в США: дис. ... кан. пед. наук. – М., 1992. – 187 с.
311. *Послушник и школяр. Наставник и магистр.* Средневековая педагогика в лицах и текстах. – М., 1996.
312. *Православна культура поділля: зб. матеріалів на допомогу вчителю.* – Кн. 1. – Ч. І. – Вид. 2-ге. – Вінниця: ТОВ «ІТІ», 2005. – 218 с.
313. *Програма з педагогіки (Інтегрований курс теорії та історії педагогіки. Альтернативний варіант):* програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / авт.-укл. А.М. Бойко, І.Ф. Кривонос, В.С. Лутфулін та ін. – К.: ІСДО, 1996. – 56 с.
314. *Програма курсу „Теорія та історія педагогіки:* програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / укл. Л.О. Хомич, М.П. Лещенко. – Полтава, 1996. – 36 с.
315. *Програма навчального курсу „Педагогіка”:* програма для студентів педагогічного університету всіх факультетів і спеціальностей / укл. Л. Вовк, Г. Панченко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 65 с.
316. *Пуховська Л.П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія /Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
317. *Пуховська Л.П.* Спільність та відмінності професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст. /Л.П. Пуховська // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія /за ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – С. 288 – 304.

318. *Рабинович В.* Исповедь книгочтея, который учил букве, а укреплял дух /В. Рабинович. – М.: Книга, 1991. – 496 с.
319. *Радкевич В.О.* Особливості професійно-художньої підготовки фахівців в умовах мануфактурного виробництва (XVII-XIX ст.) /В.О. Радкевич // Професійно-художня освіта України: зб. наук праць / редкол: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2003. – Вип. II. – С. 73-87.
320. *Радкевич В.* Педагогічні умови формування технологічної культури у педагогів професійно-художньої школи /В.О. Радкевич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український; Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. VI. – Київ-Ченстохова. – 2004. – С. 81–90.
321. *Рапацкая Л.О.* Формирование художественно культуры учителя музыки /Л.О. Рапацкая. – М.: Прометей, 1991. – 140 с.
322. *Рапацький Б.І.* З історії музичного виховання студентів в Чернігівському державному педагогічному університеті /Б.І. Рапацький // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 38. – 278 с. – С. 212-215.
323. *Реброва Е.Е.* Формирование мировоззренческой ориентации студентов музыкально-педагогических факультетов в условиях профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1990. – 17 с.
324. *Ревуцький Д.* Живе слово: Теорія виразного читання для школи: Перевидання /Д. Ревуцький. – Львів, 2001. – 200 с.
325. *Резвицкий И.И.* Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и её социально-философский смысл /И.И. Резвицкий. – М.: Политиздат, 1984. – 141 с.
326. *Резвицкий И.И.* Философские основы теории индивидуальности /И.И. Резвицкий. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 174 с.
327. *Рибалка В.В.* Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.



328. *Ритм и повторение* // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 180.
329. *Романюк Я.І.* Система підготовки педагогічних кадрів для ПТО / Я.І. Романюк // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198.
330. *Ростовський О.Я.* Методика викладання музики у початкових класах: навч.-метод. посіб. /О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 204 с.
331. *Роцин А.А.* Художественная культура как фактор формирования индивидуальности /А.А. Роцин // Проблемы интеллектуального развития организационных систем: тезисы докладов и сообщений. – Новосибирск: НПО „Система”, 1991. – С. 80-81.
332. *Руденко Ю., Руденко В.* Виховання в учнів лицарської духовності /Ю. Руденко, В. Руденко // Рідна школа. – К. – 1996. – № 7. – С. 51-55.
333. *Руденко Ю.* Українська козацька педагогіка: Відроджені пошуки, перспективи /Ю. Руденко // Рідна школа. – 1994. – № 5.
334. *Рудич О.* Педагогічні технології використання дитячої сучасної англійської літератури у процесі навчання молодших школярів /О. Рудич. – К., 2003. – 62 с.
335. *Рудницька О.П.* Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
336. *Рудницька О.П.* Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. / за ред О.П. Рудницької. – К.: АТЗТ «Експрес», 1998. – 183 с.
337. *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /О.П. Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
338. *Рудницька О.П.* Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя /О.П. Рудницька. – К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
339. *Рузавин Г.И.* Методология научного исследования: учеб. пособие / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

340. *Русанівський М.В.* Культура українського народу /М.В. Русанівський. – К.: Либідь, 1994. – 272 с.
341. *Русова С.* Дошкільне виховання /С. Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори /упор. О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
342. *Сагач Г.* Риторична особистість, як її підготувати в школі нового типу / Г. Сагач. – 2005. – № 17-18.
343. *Свистельникова Т.Ю.* Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1990. – 16 с.
344. *Семенов О.М.* Мистецький компонент у професійній підготовці вчителя української мови і літератури /О.М. Семенов // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку: тези доповідей міжнар. наук. конф. – Київ-Суми – 2004. – С. 379-381.
345. *Семенов О.М.* Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія /О.М. Семенов. – Суми: ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.
346. *Семчишин М.* Тисячоліття української культури /М. Семчишин. – К.: Фенікс, 1993. – 550 с.
347. *Серов Н.В.* Цвет культуры: психология, культурология, физиология /Н.В. Серов. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с.
348. *Серьожнікова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С.* Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / Р.К. Серьожнікова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К.: Центр навчальної л-ри, 2003. – 243 с.
349. *Сисоєва С.О.* Основи педагогічної творчості /С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
350. *Сисоєва С.О., Соколова І.В.* Нариси з історії розвитку педагогічної думки /С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
351. *Скуратівський В.* Мистецтво /В. Скуратівський // Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
352. *Сластєнин В.А., Николаев В.А.* Етнопедагогическая культура учителя /В.А. Сластєнин, В.А. Николаев // Магистр-S. – № 3. – 2000. – С. 3-11. С. 20-34.

353. *Сластёнин В.А., Чижакова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию /В.А. Сластёнин, Г.И. Чижакова. – М.: Изд. центр „Академия”, 2003. – 192 с.
354. *Смирнова Т.А.* Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність: монографія /Т.А. Смирнова. – Х.: Константа, 2002. – 256 с.
355. *Сова М.О.* Формування духовності майбутнього вчителя в умовах вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 25 с.
356. *Современный мир, музыка и школа* // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
357. *Соколова І.* Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова / за ред. С.О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. ШООД. – Маріуполь. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
358. *Соловьёв В.С.* Философские начала цельного /В.С. Соловьёв // Соловьёв В.С. Сочинения: В 2-х т. – М., 1998. – Т.2.
359. *Соломаха С.О.* Педагогічний потенціал театрального мистецтва /С.О. Соломаха // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с. С. 120-136.
360. *Сорокин П.* Кризис нашего времени / П. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Соломонова; пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
361. *Стасов В.В.* Училище правоведения сорок лет тому назад /В.В. Ста сов // Из истории музыкального воспитания /сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с. С. 19.
362. *Стратан Т.Б.* Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 25 с.
363. *Суббота О.В.* Жанровая типология и функции танцев как явлений художественной культуры /О.В. Суббота //

- Педагогічна наука та мистецтвознавство на межі століть: зб. наук. праць. – Х.: Каравелла, 1999. – С.68–71.
364. Сулаєва Н.В. Дидактична мистецька гра у системі професійної підготовки вчителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04 . – К. / ПППО АПН України, 2000. – 19 с.
365. Сулаєва Н. Розвиток і творче втілення ідей В.О. Сухомлинського у педагогічній технології мистецьких ігор /Н. Сулаєва // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава. – 1998. – С.155-159.
366. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей /О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 13-18.
367. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 281-582. С. 544.
368. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 5-279.
369. Сухомлинський В.О. Щоб душа не була пустою: Вибр. твори: В 5-ти т. / В.О. Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 255-269.
370. Сушевський Б.С. Організація навчально-виховного процесу в професійно-технічному училищі № 16 м. Івано-Франківська: Методичні доробки, роздуми над проблемами /Б.С. Сушевський. – Івано-Франківськ: СІМІК, 2001. – 98 с.
371. Стиркіна Ю. Використання казки на заняттях з англійської мови /Ю. Стиркіна // Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – 352 с. С. 129-135.
372. Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: Функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М., 1985. – 337 с.

373. *Столович Л.Н.* Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
374. *Стратан Т.Б.* Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів музики засобами мистецтва: дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 204 с.
375. *Талалуєва Н.* Художнє професійне навчання в закладах України кінця ХІХ – початку ХХ століття / Н. Талалуєва // Професійно-художня освіта України: зб. наук праць / редкол: І.А. Зязюн, В.О. Радкевич, Р.Т. Шмагало та ін. – Київ-Черкаси: Вид-во «Черкаський ЦНТЕІ», 2002. – Вип. І. – С. 84-89.
376. *Танько Т.П.* Музично-педагогічна освіта в Україні / Т.П. Танько. – Х.: Основа, 1998. – 192 с.
377. *Тарасенко Г.С.* Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси: Вертикаль, видавець П.П. Кандич С.Г.. 2006. – 308 с.
378. *Тарасенко Г.С.* Екологічна естетика: метод. рекомендації / Г.С. Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ, 1995. – 40 с.
379. *Тарасенко Г.С.* Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: монографія / Г.С. Тарасенко. – Вінниця: РВВ ВАТ „Віноблдрукарня”, 1997. – 112 с.
380. *Татаркевич В.* Античная эстетика / В. Татаркевич. – М.: Искусство, 1977. – 327 с.
381. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М., 1987.
382. *Тетеля М.С.* Проблемы музыкально-педагогической подготовки будущего учителя в творческом наследии Джордже Брязула: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 22 с.
383. *Титаренко В.П., Гриценко Л.О.* Роль вишивки і писанки у професійній підготовці вчителя трудового навчання / В.П. Титаренко, Л.О. Гриценко // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: зб. наук. праць. – Полтава: Вид-во ПДП ім. В.Г. Короленка. – 1999. – С. 214-220.

384. *Ткаченко О.* Мистецтво у змісті навчання колегіумів Лівобережної України середини XVIII-поч. XIX ст. /О. Ткаченко // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – 96 с. С. 41-43.
385. *Ткачук О.В.* Формування професійної здатності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 20 с.
386. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения /Л.Н. Толстой / под общ. ред. Е.Н. Медынского, Н.А. Константинова, Н.Н. Гусева. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 400 с.
387. *Третько В.В., Каньковський І.Є.* Професійне становлення особистості майбутнього інженера-педагога автомобільного профілю в умовах технологічного університету „Поділля” / В.В. Третько, І.Є. Каньковський // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С. 194-198. С. 106-110.
388. *Тугаринов В.П.* Личность и общество /В.П. Тугаринов. – М.. 1965.
389. *Турченко Т.Д.* Вплив естетичного виховання на розвиток особистості школяра /Т.Д. Турчанко // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / тези міжнар. наук. конф. – Київ-Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – 400 с. С. 352-353.
390. *Українська культура* / Лекції за ред. Д. Антоновича. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
391. *Українське мистецтво у полікультурному просторі:* навч. посіб./ за ред. О.П. Рудницької. – К.: ЕксОб, 2000. – 208 с.
392. *Успенский Н.Д.* Древнерусское певческое искусство /Н.Д. Успенский. – М.: Сов. композитор, 1971. – 623 с.
393. *Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б.* Профессиональная педагогика /К. Устемиров, Н.Р. Шаметов, И.Б. Васильев; под ред. К. Устемирова. – Алматы, 2005. – 432 с.
394. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения /К.Д. Ушинский /сост. В.Я. Струминский;

- ред. Е.Н. Медынский и С.Ф. Свадковский. – М.: Учпедгиз, 1945. – 568 с.
395. *Ушинский К.Д.* Рисование и чистописание /К.Д. Ушинский // Из отчёта о командировке за границу // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / сост. В.Я. Струминский; под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Свадковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 335-336.
396. *Ушинский К.Д.* Приготовительная учительская школа // Проект учительской семинарии /К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / сост. В.Я. Струминский; под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Свадковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337.
397. *Ушинский К.Д.* Проект учительской семинарии /К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / сост. В.Я. Струминский; под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Свадковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 177-203.
398. *Ушинский К.Д.* Учительская семинария /К.Д. Ушинский // Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / сост. В.Я. Струминский; под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Свадковского. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 320-337. С. 198-199.
399. *Федотов Е.С.* Педагогічна спадщина композитора К.Г. Стеценка і музично-педагогічні факультети педінститутів /Е.С. Федотов // Вища і середня педагогічна освіта. – К.: Вища школа, 1976. – Вип. 9. – С. 92-99.
400. *Фере Н.* Мой учитель. Воспоминания об А.С. Макаренко /Н. Фере. – М.: Правда, 1953.
401. *Філіпчук Г.Г.* Українська етнокультура у змісті національної освіти: [монографія] /Г.Г. Філіпчук. – К., 1996. – 210 с.
402. *Фірсова Л.С.* Формування естетичної культури майбутніх вчителів засобами декоративно-прикладного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.

403. *Фохт-Бабушкин Ю.У.* Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю.У. Фохт-Бабушкин – М., 1986. – 217 с.
404. *Франкл В.* Человек в поисках смысла /В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
405. *Франко І.* Русько-український театр /І. Франко // Повне зібрання творів: В 50-ти т. – К.: Наукова думка, 1984. – Т. 41. – С. 90-93.
406. *Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсон Т.* В преддверии философии /Г. Франкфорт, Г.А. Франкфорт, Дж. Уилсон, Т. Якобсон. – М., 1984.
407. *Фромм Э.* Пути из больного общества /Э. Фромм // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.
408. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук /М. Фуко. – М., 1977.
409. *Хайдеггер М.* Основные проблемы феноменологии /М. Хайдеггер // От Я к Другому: сб. переводов. – Мн., 1997.
410. *Харченко П.В.* Розвиток особистості педагога-музиканта як умова становлення його професіоналізму / П.В. Харченко // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 75-92.
411. *Хижняк З.* Києво-Могилянська академія /З. Хижняк. – К., 1970. – 171 с.
412. *Хлебнікова Л.О.* Педагогічні погляди Василя Верховинця /Л.О. Хлебнікова // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: зб. наук. праць. – Полтава: Видання ПДП ім. В.Г. Короленка, 1999. – 310 с. С. 31.
413. *Хомич Л.О.* Загальнокультурний розвиток особистості вчителя початкових класів як умова формування педагогічної майстерності /Л.О. Хомич // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – 96 с. С. 19-22.
414. *Хомич Л.О.* Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія /Л.О. Хомич. – К.: “Магістр-S”, 1998. – 200 с.



415. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
416. *Цебрій І.* Дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії: дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / ПППО АПН України, 2004. – 270 с.
417. *Цырельчук Н.А.* Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы: монография / Н.А. Цырельчук. – Мн.: МГВРК, 2001. – 250 с.
418. *Чабан С.В.* Формування професійно-педагогічного інтересу до музичної народної творчості у майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 24 с.
419. *Человек как чувственный организм // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского.* – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 133.
420. *Чембержі М.І.* Розвиток творчої особистості у Київській дитячій Академії мистецтв: концептуальні засади та практичний досвід / М.І. Чембержі // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 173-192.
421. *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К.: Вид-во „Орій” при УКСП „Кобза”, 1992. – 230 с.
422. *Чобітько М.Г.* Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: монографія / М.Г. Чобітько / МОН України; АПН України. ПППО. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 560 с.
423. *Шамаєва К.І.* Музична освіта в Україні у першій половині ХІХ ст. / К.І. Шамаєва. – К.: ІЗМН, 1996. – 112 с.
424. *Швидка С. О.* Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04. – К. / ПППО АПН України, 1996. – 177 с.

425. *Шевнюк О.* Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції /О. Шевнюк // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19.
426. *Шевчук Л.І.* Професійні стандарти у системі підготовки педагога професійного навчання / Л.І. Шевчук // Професійне становлення особистості: Проблеми і перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с. С.158-163.
427. *Шейко О.* Симпозіум в Опішні /О. Шейко // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1 (19). – С. 60-61.
428. *Шембель А.Ф.* Рисование и лепка для кондитеров. – 5-е изд., стер. /А.Ф. Гембель. – М.: Высш. шк.; Академия, 2000. – 111 с.
429. *Ши Цзюнь-бо.* Методика формування мистецької компетентності майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 199 с.
430. *Школа соціального розвитку в умовах малих міст України (з досвіду роботи Дніпрорудненської БЗОШК № 2).* – Відділ освіти Всилівської районної адміністрації Запорізької обл., 2002. – 22 с.
431. *Шлегель Ф.* Эстетика. Философия. Критика /Ф. Шлегель. – М., 1983. – Т.1.
432. *Штайнер Р.* Искусство воспитания: Методика и дидактика /Р. Штайнер. – М., 1996.
433. *Штайнер Р.* Необходимость духовной основы педагогики /Р. Штайнер // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 43-47.
434. *Штайнер Р.* Организация вальдорфской школы /Р. Штайнер // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с. С. 95-97.
435. *Штайнер Р.* Эвритмия, музыка, рисование, язык /Р. Штайнер // Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А. Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – С. 135.
436. *Щербак О.І.* Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних

технікумах України (1967-1994 рр.): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. / О.І. Щербак. – К.: ІПППО АПН України, 1995. – 24 с.

437. *Щербак О.І.* Зміст і форми підготовки майстрів виробничого навчання в індустріально-педагогічних технікумах України (1967-1994 рр.): дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.І. Щербак. – К.: ІПППО АПН України, 1995. – 208 с.
438. *Щолокова О.П.* Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія /О.П. Щолокова. – К.: УДПУ, 1996. – 169 с.
439. *Щолокова О.П.* Педагогічні технології в системі художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя /О.П. Щолокова // Формування національної культури молоді засобами народного мистецтва у контексті творчої спадщини В.М. Верховинця: зб. наук. праць. – Полтава: Вид-во ПДП ім. В.Г. Короленка. – 1999. – С. 180-184.
440. *Щолокова О.П.* Фахова підготовка майбутніх учителів в умовах багаторівневої освіти /О.П. Щолокова // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: зб. наук. праць. – К.: Ін-т реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 376-379.
441. *Щолокова О.П.* Формування виконавського стилю в контексті фортепіанної підготовки вчителя /О.П. Щолокова // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – № 2. – 214 с. – С. 99-104.
442. *Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа* /ред.-сост. Л. Баренбойм. – М., 1978.
443. *Юлианова И.В.* Интеркультурный подход в обучении русскому языку в младших классах Болгарии / И.В. Юлианова // Современные направления и технологии послевузовского обучения специалистов: концептуальные и региональные аспекты развития и функционирования системы в рамках непрерывного образования в новом тысячелетии: материалы Междунар. науч.-метод. конф. – Могилёв, 2000. – С. 135-140.

444. Юрас І. Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича: наукове видання /І. Юрас. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.
445. Юркевич П. Вибране /П. Юркевич. – К., : Наукова думка, 1993.
446. Юркевич П.Д. Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого /П.Д. Юркевич // Юркевич П.Д. Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С. 73-114.
447. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе /И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
448. Якимович Т., Собко Я. Нові виробничі технології і мистецтво / Тетяна Якимович, Ярослав Собко // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: зб. наук. праць / упоряд. і відп. ред. С.О. Черепанова. – Львів: Каменяр, 1998. – вип. 3. – 600 с. С.238-243.
449. Baynes K. Art in Society. – L., 1975. – P. 115.
450. Education in Japan. Present System and Tasks / Curriculum and Instruction. - Tokyo, 1998. – P. 129.
451. Habermas Ü. Der philosophische Diskurs der Moderne. – Frankfurt / Main, 1985.
452. Hutmacher W. Key Competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27030 March, 1996. Council for Cultural Cooperation a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
453. Niebuhr R. The Irony of American History. – N.Y., 1952.
454. Read H. The meaning of art. – London, 1963; Read H. Education through art. – London, 1965.
455. Structure of the Educational and Initial Training Systems in the European Union. – Luxembourg, 1995. – 458 p.
456. Thames Polytechnics. Lopndon High School of Speech and Drama. B. Ed. Definitive Course. Book. – L.: High School of Speech and Drama, 1989. – 250 p.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Отич Олена Миколаївна**

**МИСТЕЦТВО  
У РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА:  
ІСТОРИЧНИЙ І МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ**

*Монографія*

Літературний редактор: *Філіпчук Н.О.*

Технічний редактор:

Комп'ютерне макетування та дизайн:

Коректор: *Сотська Г.І.*



### **Отич Олена Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Досліджує проблеми мистецької освіти, педагогіки мистецтва, естетичних та етичних засад педагогічної майстерності, розвитку особистості й творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи засобами мистецтва.

Автор понад 100 наукових праць і публікацій, серед яких 2 монографії (у співавторстві), 10 навчальних і навчально-методичних посібників (одноосібних та у співавторстві), комплекс навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін „Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” (у 3-х частинах); методичні рекомендації, наукові статті у зарубіжних і вітчизняних наукових виданнях, статті в „Енциклопедії сучасної України”.

За навчально-методичний посібник „Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання” (2005) відзначена у 2006 році Дипломом I ступеня й I премією Академії педагогічних наук України як переможець конкурсу на кращу наукову роботу в номінації науково-методичних робіт для вчителів і викладачів.

У 2003 році нагороджена грамотою та медаллю Верховної Ради України за заслуги перед українським народом, у 2004 році – Грамотою Академії педагогічних наук України за вагомі досягнення у науковій діяльності.

Отич О.М. розроблено й впроваджено до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних і вищих закладів освіти комплекси навчально-методичного забезпечення викладання психолого-педагогічних дисциплін („Основи педагогічної майстерності”, „Педагогіка”, „Основи педагогічних досліджень”, „Педагогіка вищої школи”, „Методика викладання у вищій школі”, „Університетська освіта”, „Психологія і педагогіка”, „Психологія”, „Психологія ділового спілкування”, „Психологія управління”, „Конфліктологія”); зміст, навчальний план та програму базового курсу „Культура мовлення і основи ораторського мистецтва”, авторського спецкурсу „Педагогіка мистецтва” та варіативного спецпрактикуму „Творчі мистецько-педагогічні майстерні”.