

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Соломаха С. О.

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА СВІТОВОЇ
ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

Посібник

Київ
2013

ББК 85.310.70
УДК 7.071.4:371.14
С 60

*Рекомендовано Вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 7 від 27 червня 2013 року)*

Рецензенти:

О.М. Отич, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, завідувач відділу педагогічної естетики та етики, доктор педагогічних наук, професор;

Н.Є. Миропольська, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

С 60 **Соломаха С. О.**

Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник / Світлана Олександрівна Соломаха. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 158 с.

300 пр.

ISBN 978-966-189-249-0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У посібнику висвітлено сутність, природу і складники педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури. Розкрито шляхи опанування її секретами. Розроблено технологію формування комунікативної культури викладачів як мистецтва діалогу особистості з художнім твором. Виявлено специфіку сприйняття мистецтва, пов'язану з ціннісним ставленням людини до етико-естетичного ідеалу митця, матеріалізованого у художньому творі. Матеріали, викладені у посібнику, створюють підґрунтя для формування аксіологічного ставлення до мистецтва і орієнтації особистості у світі духовних цінностей, що сприятиме творчій професійній діяльності викладачів мистецтва.

Методичний посібник буде корисним для викладачів мистецьких дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів, викладачів та методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти, педагогів-практиків, студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів.

ББК 85.310.70

ISBN 978-966-189-249-0

© Соломаха С. О., 2013
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Розділ I. ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ	
1.1. Філософські категорії Краси, Добра та Істини — ціннісне джерело спрямування педагогічної дії викладача мистецтва.....	9
1.2. Етика індивідуальної особистісної відповідальності — основа педагогічної майстерності Сократа	16
1.3. У лабіринтах парадоксів: естетика і етика філософського та педагогічного ідеалу Платона	24
1.4. Загальний художній принцип філософського вчення і теорії естетичного виховання молоді Арістотеля	35
Розділ II. СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
2.1. Складові педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін	42
2.2. Художньо-естетичний світогляд у структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів музичного мистецтва та художньої культури	57
2.3. Розвиток комунікативної культури викладачів мистецтва засобами театральної педагогіки	69
Розділ III. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ	
3.1. Комплекси тренінгів психофізичного апарату актора і педагога ...	79
3.2. Мистецько-педагогічна майстерня «Аксіологічний світ мистецтва»	91
3.3. Секрети педагогічної майстерності вчителя в організації театральної роботи з молодшими школярами	93
ПІСЛЯМОВА	108
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .	110
МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА ВЧИТЕЛЯ	115

Анна Пест

ЛЕГЕНДА ПРО МИСТЕЦТВА

Один імператор в далекій країні
Мистецтво любив над усе.
Мистецтвом, вважає, правлять боги й богині,
Воно ж людям радість несе.

А якось спитав в імператора тихо
Старий сивоусий Мудрець:
«Скажи мені, добра людино, на втіху,
Яке є найкращим з мистецтв?»

Всю ніч міркував імператор, а вранці
Він рішення мовить своє:
«Зібрати найкращих митців у палаці
Представити вміння своє!»

Зібрались найкращі митці звідусюди:
Художник, письменник, співак,
Музика виконує вільно етюди,
Танцює ансамбль гопак,

Актор декламує свої монологи —
Це ж кращі із кращих митців!
І їм не потрібна чужа допомога,
Тому що вони — фахівці.

«Не знаю, старий, — імператор промовив, —
Тут стільки життя і краси —
Танцюють, співають — немає такого,
Щоб кращим було за усі».

«Так, гарно співають, танцюють прекрасно...
Я мову веду до чого.
Не був би митець той митцем першокласним,
Якби не навчили його».

А там, де сидів сивоусий Мислитель,
Пройшов через парк навпростець
Самотній, старий та усміхнений вчитель,
Дивитись виставу мистецтв.

Мудрець перевів на учителя погляд.
У того — в усмішці печаль.
Тремтять зачаровано, просячи волі,
Щасливі сльозинки в очах.

«Ось так і мої десь розвіялись в світі, —
Подумав учитель собі. —
Будують будинки, вирощують квіти,
А я перший поштовх зробив».

Мудрець повідомив, що варто ще жити
Дорослим, старим і малим,
Допоки святее мистецтво НАВЧИТИ
Існує на нашій землі!

ПЕРЕДМОВА

Визначаючи рівень культури суспільства через рівень його духовного ідеалу, Йохан Гейзінга писав: «Для визначення культури лише там є місце, де ідеал, який її направляє виходить за межі й піднімається вище інтересів суспільства. Цей ідеал проголошує, що культура має бути метафізично орієнтованою, або її взагалі немає... загальна оцінка культури як високої, так і низької визначається, мабуть, в глибині своїй не інтелектуальним і навіть не естетичним ідеалом, а етично-духовним. Культура може називатися високою, навіть якщо вона не створила техніки або скульптури. Але її так не назвуть, якщо їй не вистачає милосердя»¹.

Ця думка великого нідерландського філософа спонукає до висновку про єдність естетичного та етичного у світосприйнятті особистості. Тією ж мірою, якою естетичне репрезентує сферу інтелекту і почуттів, етичне актуалізує волю — внутрішню здатність до зусиль, спрямованих на перетворення буття за законами Краси і Добра. Вони є взаємопов'язаними категоріями, оскільки естетичне спілкування з мистецтвом без етичного, морального компоненту призводить до гедонізму — культу самодостатньої насолоди, позбавленого милосердя та співчуття, тоді як етика, позбавлена естетичного чинника, набуває рис формалізму, категоричності, жорсткості.

Так, Ф. Достоєвський, автор відомого вислову «Краса врятує світ», справжній майстер, глибокий і тонкий психолог, розумів, що лише спаяна з добром краса може принести користь. Тому визнавав, що «краса не тільки страшна сила, але й таємнича річ. Тут диявол з Богом бореться, а поле битви — серця людей»². Ці слова відкривають справжній смисл вислову Ф. Достоєвського про значення прекрасного: вилучена із континууму з добром краса є безсилою, а в руках диявола — ще й згубною.

Фундатор концепції педагогічної майстерності Іван Андрійович Зязюн переконаний в тому, що предметний метод естетики та етики може прислужитися педагогіці як науці про освіту й виховання. Професія вчителя, вважає І. Зязюн, специфічна, тому й вимоги до неї особливі. Учитель — це вихователь, творець духовної сутності людини. Педагог має бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різновекторних знань, високої духовності, провідником культури, брати участь у формуванні особистості як синтезу всього найкращого, що виробило суспільство. Педагогічна естетика і педагогічна етика, запевняє І. Зязюн, обов'язково змінять сучасну педагогіку, оскільки вони спираються не тільки на теоретичне знання, — в них реалізується людська духовність.

Однією з важливих особливостей людини є можливість її виховання й навчання. Виховує й навчає людину середовище, що її оточує, але головною в цьому складному процесі є особистість учителя. «Адже Учитель — найвеличніше явище суспільства. Міра культури й величі суспільства, держави визначається його ставленням до особистості Учителя, турботою та увагою

¹ *Хейзінга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнього дня / Й. Хейзінга; [пер. с нідерл. общ. ред. и посл. есл. Г.М. Тавризян]. — М.: Прогресс, Пресс-Академия, 1992. — С. 264.

² *Достоевский Ф.* Полн. собр. соч. — Т. 16. — С. 222.

щодо нього...Виховання самого Учителя — процес складний і тривалий. Оскільки особистість Учителя — основа всієї системи освіти у суспільстві. Від якості Учителя залежить успіх навчання і підготовки усіх необхідних суспільству спеціалістів...»³. Так визначив роль і місце учителя в житті суспільства, підкресливши складність його професійного становлення В'ячеслав Олександрович Кудін у своїй книзі «Роздуми». Позитивні зміни у системі освіти майбутнього В. Кудін пов'язує з появою нового типу вчителя: «...ступінь розвитку суспільства буде визначатися рівнем професійної підготовки, мірою максимальної доброти і найвищих людських якостей вчителів»⁴.

В'ячеслав Олександрович — Учитель Івана Андрійовича Зязюна, який вочевидь прийшов до сутності і змісту феномена педагогічної майстерності не випадково, адже свого Учителя І. Зязюн характеризує як «зразок гуманності і людяності». У передмові до книги В. Кудіна він пише: «Учитель присвятив свою працю синам. А мені здається, що він весь час звертається до мене логікою витонченої думки, енциклопедичною насиченістю фактичного матеріалу, сучасністю бачення політичних, культурологічних, психолого-педагогічних й інших важливих проблем, що хвилюють мене до глибини душі. Учитель постановкою проблем ніби порівнює свій шлях з тими життєво важливими ідеалами, до яких він завжди прагнув і звав за собою своїх учнів»⁵.

Цей приклад ще раз підкреслює, яким важливим у житті кожної людини є вплив особистості учителя, викладача на долю своїх вихованців. Доцент філософського факультету Київського університету імені Тараса Шевченка В. Кудін читав курс лекцій з «Естетики». Педагогічна майстерність викладача викликала у студентів захват, багатьох, в тому числі й І. Зязюна змушвала замислитися. «Як навчитися бути таким прекрасним лектором і педагогом? Як оволодіти ораторським мистецтвом, щоб викликати радість, сміх і сльози, як це міг умів робити наш прекрасний викладач естетики. Можливо, — пише І. Зязюн, — ці питання і змусили мене обрати спеціалізацію по естетичній філософській тематиці, написати курсову й дипломну роботи, виступити декілька разів у науковому студентському гуртку з науковими доповідями. І в принципі — присвятити все наступне життя і викладацьку діяльність у вишах України цій дивовижній науці»⁶.

Викладацька діяльність філософа І. Зязюна допомогла йому осмислити важливість естетичних та етичних засад теорії і практики педагогічної майстерності, адже, на його думку, краса педагогічної дії — у красі душі учителя. Педагогічну дію І. Зязюн визначає як континуум інтелекту, афекту і волі. Інтелект — це смислом наповнені знання. Афект — емоційно-почуттєвий світ людини, її психофізіологічна складова. З емоціями людина народжується. Соціалізуючись, емоції перетворюються в почуття. Почуття завжди підтримуються інтелектом. Інтелект народжується почуттями. Почуття й інтелект продукують людську волю до їх опрідметнення у прак-

³ Кудін В. А. Роздумья: учеб. пособ. / В. А. Кудин; [под ред. В. Е. Михайличенко]. — Х.: НТУ «ХПИ», 2008. — С. 134.

⁴ Там же. — С. 135.

⁵ Там же. — С. 5.

⁶ Там же. — С. 5-6.

тичній дії. Нерозривна єдність цих трьох складових є основою педагогічної майстерності вчителя і викладача⁷.

І. Зязюн переконаний в тому, що педагогічна дія — абсолютно таке ж мистецтво, як і будь-яке інше. Воно вимагає реалізації почуттів у художньому образі. Цей висновок є особливо важливим у контексті проблеми розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва і художньої культури, обумовленої необхідністю забезпечення цілісності їхнього особистісно-професійного становлення на основі нових педагогічних стратегій та опанування мистецько-педагогічними технологіями навчання і виховання молоді.

Важливість вирішення цього завдання акцентується у зв'язку з реальним станом культурного розвитку молоді, що знаходиться у складній соціокультурній ситуації, оскільки постійно зазнає впливу різноманітних новітніх культурних форм, стилів і напрямів, які є носіями специфічних естетичних цінностей та етичних правил і норм. Тому система освіти не може обмежуватися тільки трансляцією наукового знання, ustalених етичних норм і художньо-естетичних цінностей. Її призначення полягає у вихованні особистості, здатної орієнтуватися у сучасному культурному просторі, відрізнити мистецтво від псевдомистецтва й на основі цього набувати власної системи загальнолюдських та художньо-естетичних цінностей.

На думку більшості сучасних психологів і педагогів, саме мистецтво є ключем до відкриття та розуміння людської суб'єктивності, її специфіки та закономірностей, найважливішим засобом ціннісно-смиислового осягнення буття. Мистецтво дає людині почуття того, що вона не самотня. Це почуття допомагає їй перемагати перешкоди, змінювати себе і оточуючий світ, дає сили досягти своєї мрії, шукаючи власні шляхи і засоби, відкрити свою душу і побачити, як все підпорядковано єдиному закону взаємозв'язку всіх й всього у світі. А це, у свою чергу, призводить до розуміння, що терпіння і милосердя і є шлях до Істини і до Людини в собі. Шукаючи власний сенс життя, людина у діалозі з іншою реальністю розширює межі індивідуальної свідомості до загального, універсального, формує новий світогляд.

Дійсно, адже мистецькі твори завжди мають певне естетичне та етичне спрямування, бо опосередковано, через сприйняття смислу, закарбованого в художньому образі, впливають на свідомість і підсвідомість особистості. Художній образ включає в себе досить широке та різноаспектне коло життєвих відносин й виражає значний діапазон поглядів та знань. Тому від рівня естетичного та етичного смислу мистецького твору залежить спрямованість світоглядних орієнтирів особистості, а відтак і його духовного впливу. «Естетична вертикаль» цього процесу має надзвичайне значення у контексті становлення особистості, яка усвідомлює своє «призначення» і свою «присутність у світі» як думаючої, відповідальної, цілісної, позитивно вмотивованої людини.

У художньому сприйнятті вирішення естетичних та морально-етичних проблем отримує позитивний смисл й емоційне забарвлення, тому

⁷ *Естетика та етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. / Ін-тут пед. освіти і освіти дорослих НАПНУ: Полтавський нац. пед. у-т ім. В. Г. Короленка. — К., 2011. — Вип. 1. — С. 5-6.

суб'єктивно переживається особистістю як душевне піднесення, відчуття гармонії, готовності до високих позитивних вчинків, створення естетичного середовища існування і нової соціальної реальності. Мистецтво створює уявну реальність, яка, переплавляючись у художньо-естетичному світогляді людини, допомагає приймати більш високу систему цінностей і виявляти нові шляхи духовного сходження особистості в культурі. Саме в цьому й виявляється вся глибина перетворювальної сутності мистецтва.

Спілкування з мистецтвом — складний процес, що охоплює комплекс свідомих і підсвідомих реакцій людини, пов'язаних із розумінням смислу художнього твору в особистісному ставленні до мистецтва, що веде до ціннісного вибору людини, а через нього до її духовного зростання або падіння. Отже, обов'язок викладачів музичного мистецтва та художньої культури полягає в тому, щоб «привити художній імунітет» вихованцям, послідовно, делікатно й неупереджено підходячи до відбору високохудожніх творів мистецтва, що стануть підґрунтям для зростання їх духовної культури, пробуджуючи в них устремління до естетичного та етичного ідеалу — істинного, доброго, прекрасного, мудрого в мистецтві й у житті.

Розділ I

ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

1.1. Філософські категорії Краси, Добра та Істини — ціннісне джерело спрямування педагогічної дії викладача мистецтва

*Коли ти зрозумієш, що людина народжена,
щоб виплавити зі світу
Необхідності і Розуму
Всесвіт Свободи і Любові, —
лише тоді ти станеш Майстром.*

М. Волошин

*Вчитель, його майстерність, його талант —
невичерпне джерело багатства народу,
який прагне до інтелектуальної,
етико-естетичної культури
в часи усіляких потрясінь і негараздів.*

І. Зязюн

Значення історії освіти як науки про становлення теорії і практики виховання й навчання є надзвичайно важливим щодо розвитку педагогічної майстерності вчителів, викладачів. Вивчення історії освіти, в тому числі й мистецької, дозволяє сучасним науковцям і педагогам-практикам виявити характер і специфіку еволюції педагогічних поглядів, методологічних основ, змісту, цілей, принципів, форм, методів, засобів навчання і виховання в контексті історії розвитку суспільства, зміни історичних епох, виникнення на цьому тлі нових педагогічних теорій.

Цей процес тісно пов'язаний із становленням культури суспільства. С. Гессен наголошував на тому, що «...про освіту достеменно можна говорити тільки там, де є культура (...). Завдання будь-якої освіти — залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права, господарства, перетворення природної людини в людину культурну (...). Педагогіка встановлює правила для мистецтва освіти людини. Жива людина є матеріалом праці вчителя і вихователя (...). В основі науки педагогіки психологія та фізіологія»¹.

Проте, задає питання С. Гессен, чи вичерпуються психологією та фізіологією теоретичні передумови педагогіки? Оскільки метою виховання і навчання є засвоєння індивідом культурних цінностей, наукою, що встановлює закони цих цінностей, класифікує їх, визначає взаємовідношення, є філософія, різні її розділи. «Так, наука як особлива культурна цінність до-

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С. 24-37.

сліджується за допомогою логіки, що встановлює закони наукового знання, виявляє розбіжності між окремими науками і визначає склад наукової системи. Естетика досліджує закони мистецтва і встановлює класифікацію мистецтв. Сенс і склад моральності досліджується етикою (...). Таким чином, кожній культурній цінності відповідає особливий розділ філософії і навпаки: скільки розділів філософії, стільки цінностей культури (...). Між поняттями культури, історії, філософії, освіти і педагогіки встановлюються тісні взаємовідносини. Історія — оповідання про минуле людства, накопичене ним у роботі над культурними цінностями. Філософія — наука про самі ці цінності, їх сенс, склад і закони. Ці ж цінності є і сутністю мети освіти. Отже, кожній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки у вигляді прикладної її частини: логіці — теорія наукової освіти, те, що багатьма не особливо вдало називається дидактикою; етиці — теорія моральної освіти; естетиці — теорія мистецької освіти тощо. Норми, встановлені педагогікою, звичайно, не можуть зупинятися на одних цих філософських дисциплінах, вони передбачають також залучення психологічного і фізіологічного матеріалу (...). Якщо педагогіка так тісно пов'язана із філософією і у певному сенсі може бути названою навіть прикладною філософією, то і історія педагогіки є ... відображення історії філософії. Так воно і є насправді. Платон, Локк, Руссо, Спенсер — усі ці імена не тільки реформаторів у педагогіці, а й представників філософської думки².

Дійсно, загальновідомо, що ще з античних часів більшість видатних філософів були ще й викладачами, учителями, які не тільки вчили і виховували учнів, а й започатковували цілі філософські школи, що надалі стали колыскою багатьох педагогічних ідей. Тож надзвичайно цікаво буде дослідити, як змінювалися погляди цих «пастирів духу», ідеї яких «керують і перевертають світ» (О. Конт) на співвідношення Добра, Істини та Краси, яке було аксіомою філософської думки протягом століть, а відтак впливало й на становлення і розвиток педагогічного процесу, основою якого є перш за все етико-естетичний контекст вибору цінностей в системі міжособистісних стосунків учителя, викладача з учнями, студентами.

Цей вибір визначає філософію педагогічної дії вчителя, викладача, що спрямовує процес розвитку педагогічної майстерності, стає джерелом педагогічного досвіду, відбивається у всіх його почуттях, думках і вчинках. «Досліджуючи витончені діалектичні відносини між істиною, добром і красою, — пише Л. Столович, — філософія знайшла для них єдиний загальний знаменник — поняття «цінність». Адже добро — це моральна цінність, краса — естетична, істина — цінність пізнавальна. Істина тісно пов'язана із добром, а краса — з добром і істиною, хоча зв'язки між ними надзвичайно багатоманітні»³.

Прийняти чи не прийняти ту чи іншу систему цінностей за основу етико-нормативної програми власного життя — суверенне право кожної людини, проте на вчителів, викладачів, батьків лежить відповідальність за ризик морального вибору особистості.

² Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С. 24-37.

³ Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. — М.: Республика, 1994. — С. 6.

Основою вибору філософії педагогічної дії є питання **етики**, як галузі філософії, в центрі якої знаходиться проблема добра, моралі — доброчесності, добродійності, доброзичливості, добродушності, добрості, гідності, поваги, милосердя, співчуття, блага, святості тощо, — з одного боку, та питання **естетики**, як галузі філософії, що за словами І. Зязюна, вивчає проблеми прекрасного як позитивної загальнолюдської якості, сфери свободи духу людини, історичного продукту, вузлової естетичної категорії, яка «олюднює» особистість через засоби мистецтва, пробуджує в ній «божественну іскру» творчості, бажання творити за законами краси в ім'я безсмертя. «Неможливо назвати усі естетичні чи філософські концепції Краси, але нам найбільш імпонує органічна єдність Істини, Добра та Краси, яку сформулювали в Давній Греції як величезний синтез абсолютних цінностей людства. Краса синкретично уособлює в собі істинність, об'єктивність (добро), бо є сама добром, благом...»⁴.

І. Зязюн наголошує на тому, що «естетика і етика започатковують людську духовність. Завдяки їй процес освіти стає для кожної людини необхідним, бажаним і радісним. У радості людського буття найбільше виявляється свобода, бо радість — завжди добро, завжди краса, завжди творчість»⁵.

М. Мамардашвілі, читаючи свої лекції, в яких розкривав сенс процесу мислення як мистецтва, підкреслював, що «не існує жодного мистецтва, або заняття мистецтвом, яке б не було пов'язано з особливим пронизливим радісним станом... Радістю є почуття незворотної здійсненності смислу... саме це виражає слово «естетика»,... оскільки воно обов'язково передбачає щось почуттєве. Етика ж є невід'ємною від сенсуального чуттєвого начала, хоча це просто слово, але й воно має власну чуттєву матерію, несе чуттєву радість...» М. Мамардашвілі питав у своїх учнів: «...яка істина вища, художня чи наукова? Мистецтво чи філософія? Філософія чи наука? Почуття чи думка? В результаті чого і на основі чого сформувалось розповсюджене уявлення, про те, що, загалом, вища радість, найвищий стан людини — це стан художності...»⁶. Це твердження виявляє смисл діяльності викладачів мистецьких дисциплін, визначає специфіку і спрямованість процесу розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Кожна культурна епоха несе в собі оцінку певного етико-естетичного ідеалу, який фокусується у базисних культурних сценаріях, соціальних інститутах, сферах освіти і виховання, науці, господарстві і економіці, владі і яскраво виявляється у художній культурі, зокрема у мистецтві, що виступає своєрідною естетичною детермінантою духовного зростання як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Історія педагогіки спільно з історією філософії пояснюють, як історично змінювалися значення цінностей під впливом розвитку цивілізації і культури, а разом з тим змінювалися погляди людей про вічні істини: добро і зло, прекрасне і потворне, піднесене і низьке. С. Гессен вважав засвоєн-

⁴ Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.— С. 4.

⁵ *Естетика та етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. / Ін-тут пед. освіти і освіти дорослих НАПНУ: Полтавський нац. пед. у-т ім. В.Г. Короленка. — К., 2011. — Вип. 1. — С. 6.

⁶ *Мамардашвілі М.К. Естетика мышления / М.К. Мамардашвили.* — М.: Моск. шк. полит. исслед, 2000. — С. 10-12.

ня культурних цінностей завданням освіти вищого ґатунку, невичерпним за своєю сутністю і таким, що відкриває людству шлях нескінченного розвитку. І. Зязюн наголошує на тому, що «високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури»⁷.

Відповідно, носієм культурних цінностей, етико-естетичного ідеалу суспільства є вчитель, викладач. Від рівня його духовної культури, що поєднує знання і цінності, залежить духовний розвиток вихованців. Викладачам мистецьких дисциплін, зокрема музики та художньої культури, особливо важливо розуміти, що мистецтво є універсальним засобом розвитку особистості, який використовувався педагогами здавна в усіх народів.

Водночас історія педагогіки свідчить про те, що майстерність учителя, викладача напряму залежала від усвідомлення важливості ролі мистецтва в одухотворенні особистості. «Проблема впливової сили мистецтва на людину не є чимось принципово новим для науки: про неї висловлювались відомі мислителі минулого, вона неодноразово ставилась самим життям, її значущість підкріплювалась встановленими наукою фактами. Однак процеси швидких соціальних змін, що відбуваються зараз у світі і нашій країні, зумовлюють нас по-новому оцінювати питання про соціальну ефективність мистецтва», — писав І. Зязюн⁸.

Зокрема, В. Бичков пояснює, як уже у глибоку давнину люди відчували, а з часів грецької класики і розуміли, що «краса, прекрасне, ритміка, образність тощо, тобто усі специфічні особливості художньої мови мистецтва, давали людям почуття задоволення, підносили їх на більш високий рівень буття і тим самим полегшували ту чи іншу діяльність, заохочували людей до культових дій, обрядів, розвивали у них бажання кращого, ніж буденне життя. Не розуміючи механізму і специфіки дії естетичних феноменів, люди здавна емпіричним шляхом навчилися добре і ефективно їх використовувати. Орнаментика, музика, танці, образотворчі і мовні мистецтва (красномовство і поезія), всілякі видовища (пізніше театр), косметичні мистецтва грали в культурі (тобто у культурах усіх відомих цивілізацій) значну роль. Смісл цієї ролі, правда, здебільшого не визнавався адекватно. Нерідко вважали, що мистецтво — це дещо необов'язкове, не корисне, але приємне доповнення до ... практичних, «корисних» справ, щось на кшталт меду, яким у давнину лікарі змазували краї чашки, з якої давали дітям гіркі ліки. Разом із солодким — не корисним, легше ковтається гірке — корисне. Проте відомо, що дорослі спокійно п'ють гіркі ліки і без меду, а ось без мистецтва в історії людства поки не знайдено жодної культури, жодної цивілізації. Це означає, вочевидь, що без мистецтва, тобто без естетичних феноменів і відношень, культура, і людство в цілому, не зможуть існувати»⁹.

Ще з часів Античності великими Вчителями була усвідомлена єдність добра (блага), істини (правди) і краси (прекрасного). Поняття добра і зла, істини і правди, суспільного блага і індивідуальної свободи, розуму і почуття, краси і корисності, ідеї і форми знаходять своє визначення на пере-

⁷ Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя / І. А. Зязюн. — К.: Знання, 1989. — С. 10.

⁸ Зязюн І. А. Краса педагогічної дії. навч. посібн. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — С. 20.

⁹ Бичков В. В. Естетика: учебник / В. В. Бичков. — М.: Гардарики, 2004. — С. 140.

тині етичних та естетичних категорій, що пояснюють сенс людського буття, тому завжди мають гуманістичне смислове наповнення.

Категорії краси, добра, істини, блага, калокагатії, мімезису, катарсису є характерними і в якійсь мірі основними категоріями як естетики, так і етики, що яскраво виявляються у художній формі, мистецтві зокрема. Тому існує необхідність розгляду цих категорій у рамках визначення специфіки розвитку педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та художньої культури.

Естетика — філософська наука, вона народилася у надрах філософії, вийшла з неї і зберегла міцні зв'язки з нею. Якщо філософія розкриває найбільш загальні закони природи, суспільного розвитку та мислення, то естетика вивчає найбільш загальні закони розвитку мистецтва та різноманіття естетичного ставлення людини до світу.

Основні напрями в розвитку естетики виразно сформувалися в Стародавній Греції, де мистецтво і філософське осмислення його суті досягли досить високого розвитку. Геракліт, Демокріт, Емпедокл, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур з усією певністю відстоювали твердження про те, що естетичне має свій початок у властивостях, відносинах і закономірностях буття. Міра, пропорційність, гармонія частин, єдність різноманіття, цілісність розглядалися названими мислителями як об'єктивні основи прекрасного. У античній Греції зародилися і естетичні теорії. Так, піфагорійці основу естетичного вбачали у виключно кількісних відносинах, що розумілися як ідеальна суть. Платон оголосив ідею джерелом естетичного початку. Арістотель підніс естетичне до загального принципу життя.

Слово «естетика» (aistheticos) — грецького походження, у перекладі — чуттєве сприйняття або «сприймаючи переживаю». Термін вперше обґрунтував німецький філософ А. Баумгартен для позначення нового розділу в філософії — «Теорія чуттєвого сприйняття». З XVIII ст. естетику почали розуміти як науку, що вивчає «філософію прекрасного», в основі якої лежать уявлення про красу, втілені у художній творчості, зокрема в мистецтві. Естетичні почуття, переживання, естетична насолода виступають як вияви естетичного ставлення до предметів або явищ дійсності. Різноманітні естетичні відношення, що виникають у людини (соціальної групи, суспільства) до дійсності, можна віднести до загального поняття «естетичне». Згідно з визначенням О. Лосева предметом естетики є виразна форма, незалежно від того, до якої б галузі дійсності вона не відносилась. До категорій естетики відносять прекрасне і його протилежність — потворне; піднесене і низьке, трагічне і комічне¹⁰.

Естетика досліджує загальні закономірності розвитку мистецтва, які виявляються у його різновидах. Сфера мистецтва — це сфера естетичної свідомості. Оскільки художня свідомість обумовлюється естетичною, «крізь призму якої переломлюються не тільки відображена дійсність, а й зміст різних форм людської свідомості, то всі види людської діяльності, типи відношення особистості до світу, які моделюються мистецтвом, бе-

¹⁰ *Философский энциклопедический словарь* / [гл. ред. / Л. Ильичева и др.]. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С. 805–807.

руться в їх естетичному значенні»¹¹. Естетика вивчає процес художньої творчості, її суб'єкт, об'єкт, засоби творення, художні засоби, естетичний та художній смаки, специфіку художнього і естетичного сприймання дійсності і мистецтва, естетичної і художньої оцінки тощо.

Естетика виступає методологією мистецтвознавчих наук: історії мистецтва, теорії мистецтва, психології мистецтва, художньої критики. Існують різні галузі мистецтвознавства: літературознавство, музикознавство, театрознавство тощо. Кожна мистецтвознавча наука досліджує той чи інший вид мистецтва, його характерні риси і якості. Водночас їх об'єднують закони художньої творчості, які визначають методологічні основи різних галузей, різних видів мистецтва. Ці закони є предметом вивчення естетики. Для вивчення загальних механізмів художньої творчості та специфіки їх прояву у різних видах мистецтва естетика використовує як загальні, так і специфічні методи пізнання.

О. Лосев дає таке визначення цього терміну: «Естетика є наука про виразність у її самодостатній споглядальній цінності. Вираження передбачає внутрішню сторону і зовнішню сторону предмета. Проте внутрішнє і зовнішнє предмета зливаються в одне ціле, коли ми починаємо говорити про вираження. Одним словом, вираження є ніщо інше, як діалектичний синтез внутрішнього і зовнішнього, як єдність і боротьба протилежностей, коли все внутрішнє ми починаємо відчувати своїми фізичними органами чуття і коли все матеріальне, що чуттєво сприймається, несе на собі відбиток внутрішнього життя цього матеріального»¹².

Термін «етика» походить від гр. слова «ethos», яке ще у Гомера означало звичайне місце мешкання, пізніше воно стало означати звичай, характер, темперамент, стиль мислення, а також усталену природу якогось явища. Шлях морального самовдосконалення був основою етики спрямованого філософського вчення Сократа. Філософ пов'язував духовне зростання людини з «пологами душі», коли у пошуках істини, краси і блага народжується нова, облагороджена людська сутність. Арістотель, узявши за основу значення етосу як характеру, темпераменту, утворив прикметник «етичний» для позначення особливої групи людських чеснот — мудрості, мужності, помірності, справедливості тощо, — відрізняючи їх від добродійностей розуму. Науку про етичні чесноти (особистісні якості), достоїнства характеру людини Арістотель назвав *етикою*. Так у IV ст. до н. е. етична наука дістала свою назву, яку носить і сьогодні. Арістотель визначив етику як філософію, що стосується людини.

За аналогією, у латинській мові від терміна *mos* (*moris*) — крій одягу й мода, звичай і порядок, вдача і характер людини — давньоримський філософ Цицерон утворив прикметник «моральний», тобто такий, що стосується характеру, звичаю. Спочатку значення термінів «етика» й «мораль» в основному збігалися. Пізніше мораль почали розуміти як реальні явища суспільного буття: закони і звичаї суспільства, усталені норми та реальні прояви поведінки людей, причинно-наслідкові зв'язки і мотиви вчинків,

¹¹ Палаєва М.В. Художній світогляд як якісна характеристика особистості / М.В. Палаєва // Педагогічний процес: теорія і практика: [збірник наук. пр.]. — К.: Екмо, 2005. — Вип. 1. — С. 136.

¹² Лосев А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. [Електронний ресурс] / А. Лосев. — Т. 4. Аристотель и поздняя классика. — Режим доступу: <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>

оціночні уявлення про добро, зло, справедливість тощо. З часом склалося так, що термін «етика» почав визначати науку, що вивчає мораль, а термін «мораль» — предмет дослідження цієї науки.

Наслідуючи німецького філософа Г. Гегеля, мораль почали трактувати як форму суспільної свідомості, сукупність усвідомлюваних людьми принципів, норм, приписів, правил поведінки, а моральність — як втілення цих принципів, правил і норм у реальній поведінці людини й стосунках між нею та іншими людьми¹³.

Е. Фромм вважав, що етика містить в собі два аспекти — теоретичний (знання про людську природу) і практичний (мистецтво жити), а саме життя є мистецтвом найважливішим і найскладнішим для людини. Його об'єктом є не та чи інша спеціалізована діяльність, а сама життєдіяльність, тобто процес розгортання і здійснення всіх потенцій людини. У мистецтві жити людина одночасно художник і модель, скульптор і мармур, лікар і пацієнт¹⁴.

Поняття етики і естетики почали формуватися ще у давніх греків. В епоху Античності не існувало окремо етичного і естетичного. Прекрасне було тісно пов'язане з благом, благо з істиною, істина з життєвими цінностями, що склали основу «мистецтва жити» (Сократ). Все це визначалось античним терміном «*калокагатія*» (від. грецького — *καλοκαγαθία*: *kalos* — краса, *прекрасний*, *agathos* — добрий), який знайшов своє обґрунтування у філософських вченнях Ксенофонта, Сократа, Платона і Арістотеля.

О. Лосев роз'яснює цей термін таким чином: «Це складене етично-естетичне поняття — свого роду *кентавр*. Так само як уявлення про коня-людину могло існувати у часи міфологічної давнини, також і поняття «прекрасно-доброго» могло мати значення тільки для епохи, в якій етична і естетична свідомість була, по суті, синкретичною, єдиною»¹⁵.

Так, наприклад, у досократівській філософії калокагатія означала приналежність людини до аристократичної еліти, головною рисою такої людини була порода, що сама по собі вже була умовою наявності в особі «прекрасного і доброго». З часом значення терміну змінювалось і калокагатійними вважалися люди, які вирізнялись з-поміж інших видатними заслугами: освіченістю (філософи, софісти), громадянськими вчинками (герої, політики), мистецькими талантами (скульптори, архітектори, поети, драматурги, музиканти): «...калокагатія завжди є певним благоустроєм життя людей, його красивою і гармонійною організацією»¹⁶.

Калокагатія стала одним з найважливіших термінів етико-естетичного вчення Сократа, у визначенні якого він ототожнював поняття «прекрасне», «добре», «корисне», відповідно благом і красою для людини, якщо вона чинить правильно (по совісті), вважав добродійність. Краса, позбавлена моралі, може зруйнувати калокагатійну рівновагу. У Сократа (як писав

¹³ *Философский энциклопедический словарь* / [гл. ред. Л. Ильичева и др.]. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — С. 809.

¹⁴ *Пустовит А. В. Этика и Эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра: [учеб. пособ.]* / А. В. Пустовит. — К.: МАУП, 2006. — С. 11.

¹⁵ *Лосев А. Ф. История эстетических категорий* / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. — М., 1965. — С. 100.

¹⁶ *Лосев А. Ф. История античной эстетики*: в 8 т. [Електронний ресурс] / А. Лосев. — Т. 2. Софисты. Сократ. Платон. — Режим доступу: <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>

Ксенофонт) калокагатія — це знання, життєва мудрість, що виявляються у добродійностях: справедливості, мужності, цноті. Це добродійність, що здійснена у доброму, а отже, прекрасному, вчинку. Знання доброго, що стало життям, дає мудрість. У цій мудрості і є сенс калокагатії. «На думку Ксенофонта, — пише О. Лосев, — зразком калокагатії є сам Сократ, який був високоморальною людиною і, як справжній Вчитель, своїм власним прикладом відвернув багатьох від пороків, викликав потяг до добродійності, дав надію своїм учням, що, наслідуючи його вчинки, вони теж стануть благородними (calos sagathos) людьми»¹⁷.

1.2. Етика індивідуальної особистісної відповідальності — основа педагогічної майстерності Сократа

***Софокл мудрий, Еврипід мудріший,
а Сократ — мудріший з усіх людей.***

Платон

***Покликанням Учителя є навчання учнів
своєю Поведінкою, своїм Знанням,
своєю Людністю, своєю Свободою,
своєю Любов'ю, своїм Щастям,
своїм Талантом.***

І. Зязюн

Багатьма дослідниками історії освіти **Сократ** вважається верхівкою педагогічної думки Античності. Відомості про Сократа, який не надав своєму вченню систематичної форми, проте удосконалював його на вільно обраній ниві вчителя і порадики молоді, світ черпає з творів його учнів — Платона, Ксенофонта, Антисфена, Евкліда і пізніше — Аристотеля. Платон так високо цінував свого вчителя, що зробив його головним персонажем своїх філософських діалогів.

«Сократ є незмінним учасником практично всіх творів Платона, написаних у формі діалогів між історичними, а іноді вигаданими персонажами (...). Сам Сократ нічого не писав, а тільки проводив бесіди, задавав питання співрозмовнику, наводив його на правильний шлях (...). До Сократа йшли ті, хто глибоко й щиро намагався знайти істину, але йшли з цікавості, захоплені його славою. Були тут молоді і старі (...)¹⁸».

На той час в Греції дуже популярними були софісти (Протагор, Горій, Продік, Гіппій та інші) — платні вчителі мудрості, які обрали протилежний Сократу критерій істини. Для Сократа міра всіх речей — Бог. Для софістів — людина є вінцем природи і мірилом оточуючого життя, вона «могла у власних, часто-густо корисливих цілях діяти без будь-якого обмеження, незважаючи на мораль. Такій людині було все дозволено і всі моральні норми виявлялися для неї відносними, залежними від того, як сприймає їх со-

¹⁷ Лосев А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. [Електронний ресурс] / А. Лосев. — Т.2. Софисты. Сократ. Платон. — Режим доступу : <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>

¹⁸ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М. : Молодая гвардия, 2005. — С. 9.

фістично вихована людина. Виявилось, що спритна думка часто сильніша за зброю, особливо якщо володієш мистецтво суперечки (...). Багато хто з політичних діячів були учнями софістів і спритно обманювали свій народ. На цьому фоні загального захоплення майстерно висловлювати думки і бути непереможним у суперечках Сократ повинен був зіграти помітну роль (...).

Проте Сократ не був сперечальником, як софісти, він був діалектиком, тобто майстром виявляти сутність предмета за допомогою питань і відповідей у невимушеній бесіді (від грецької «*dialogomai*» — бесіду). Зіткнення думок, відкидання хибних шляхів, вибір навідних питань, поступове наближення до істинного знання Сократ жартома називав «повивальним мистецтвом», тобто духовним народженням ідеї, згадуючи, мабуть, про ремесло своєї матері. Мати отримала благословення від богів для жінок, які народжували дітей, Сократ — для юнаків, що народжували прекрасні думки»¹⁹.

Досліджуючи проблеми людського спілкування, Сократ особливо увагу приділяв діалогу. Платон, розповідаючи у «Федрі» про майстерність ведення діалогу свого вчителя, підкреслює, що книга ніколи не може замінити бесіди, розмови, книга — лише наслідування діалогу. Цей метод проведення бесіди отримав назву *сократівського діалогу*. У ньому виявилася майстерність Сократа не лише як великого філософа, а й як блискучого педагога.

Метод Сократа — це спосіб розгляду проблеми (знання) з нуля: від незнання до знання. Сократівський діалог є етичною дискусією. Мета бесіди — з'ясування того, що є Добро, Істина, Любов, Ідея, Держава тощо. Майстерно поставленими питаннями Сократ заганяє співрозмовника у смисловий кут, що змушує опонента визнати свою неосвіченість або обмеженість пізнавальних можливостей. Тільки так можна змусити людину відмовитися добровільно від стереотипного мислення, від усталених концептів і догм. Тут спрацювала славнозвісна «сократівська іронія» — це розкриття протиріччя у початковій думці опонента вустами самого опонента. Продовженням і доповненням «іронії» слугувала «майєвтика» — найбільш загадкове явище у сократівській дискусії. Майєвтика Сократа — мистецтво виявляти приховане знання за допомогою правильно поставлених питань. Саме це явище він називав «повивальним мистецтвом» для чоловіків. Філософ ніби приймав пологи душі, допомагаючи народитися заново, стати розумною, нестандартно мислячою людиною.

Адже мисляча людина осягає сутність речей, яка прихована від безпосереднього, чуттєвого сприйняття. Осягнути, зрозуміти безліч речей можливо за допомогою визначення понять. Оскільки Геракліт висунув гіпотезу про те, що буття, яке «тече і змінюється», не може бути предметом пізнання, Сократ звернувся до проблеми предмета пізнання або сутності, що виражається у понятті. Без скріплення буття системою понять все «тече і змінюється». Основна проблема діалогу була у знаходженні «загального», як основи моралі і етики. У діалозі необхідно встановити загальну моральну основу окремих, часткових добродійностей. Це завдання вирішувалось за допомогою «індукції» і «загальних визначень». Ці два методи взаємо-

¹⁹ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 9.

доповнювали один одного. Схема була такою: «індукція» — знаходження загального у часткових добродетельностях шляхом їх аналізу і порівняння → визначення або виявлення родів і видів → встановлення понять, їх співвідношення.

Таким чином, Сократ спочатку допомагав співрозмовнику (учню) згадати все, що він знав про обговорювану проблему, а потім підводив його до «самостійного» визначення поняття, що було рівноцінним духовному відродженню особистості, яка відкрила істину до неї ще ніким не відкриту. Саме тому сократівський діалог нагадував «пологи душі». За допомогою загальних визначень плоди пізнання з'єднувалися «логічними скрепами буття» (О. Лосев). Так розкривалась істинна сутність проблеми або предмета дискусії, а не їх зовнішня оболонка.

У сократівському діалозі нараховують сім кроків до істини: 1) згода опонента щодо загального визначення; 2) пошуки протиріччя, коли включалася «сократівська іронія»; 3) розмивання початкового припущення; 4) ситуація безвиході (лабіринт); 5) демонстрація неосвіченості («мудрим є лише Бог»); 6) викриття упередження або забобону; 7) повчальна бесіда-порада.

Сутність методу Сократа полягає у протиставленні зовнішнього софістичного знання і внутрішнього філософського, якому не можна навчити, але яке можливо відкрити в собі самому. «Питання Сократа про те, що таке краса, справедливість, дружба, хоробрість, заставляли замислюватися не тільки про філософські поняття, а й про життєві цінності. Сократ роз'яснював призначення людини в суспільстві, її обов'язки, взаємовідношення із законами, шанування богів, необхідність освіти, утримання від грубих пристрастей, придбання друзів, тобто практичну орієнтацію людини в житті, яка керується совістю, справедливістю і громадянським обов'язком. Здавалось, все це коло питань повинно було мати величезне виховне значення. Проте ідеал сократівської людини, скромного безсрібника, який живе по совісті, тільки розкривав більшості їхні власні вади і низькі потяги, так і залишаючись недосяжним (...). Шлях морального самовдосконалення і життя в ідеях, а не в придбанні матеріальних благ був надто важким для пересічної людини. Мало хто йшов за Сократом, й у більшості це були молоді люди із заможних, знатних сімей, перенасичені саме матеріальними благами, які повстали проти батьківського і державного авторитету, мріяли про миттєві і радикальні перетворення в суспільстві (...). Філософи і учні Сократа, його тлумачі, часто-густо вступали у суперечку з найбільш улюбленими думками вчителя»²⁰.

Брати участь у діалозі із Сократом означало витримати «іспит душі», саме «моральний іспит». Більшість людей не люблять цього робити. Сократ поплатився життям за те, що спутив філософію з небес на землю, зробив її доступною простим смертним, поставив у центр своєї філософії Людину, її сутність. Адже філософ у Сократа, — як подає Платон у діалозі «Пир», — це людина, що прагне прекрасного, а той, хто прагне прекрасного, хоче блага, через яке може прийти до щастя, а отже, до любові (яку уособлював у греків бог Ерот). Любов — це не просто потяг до прекрасного, а володіння благом

²⁰ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 11.

і безсмертям, шлях до якого або у народженні дітей, або у звеличенні свого ім'я в історії через пошук Істини.

Проголосивши, що міра всіх речей Бог, Сократ вважав, що наблизити людину до Божественної Істини можна тільки шляхом просвітництва. За свідцтвом Платона в «Апології Сократа», найулюбленишим афоризмом філософа був такий: «Я знаю тільки те, що я нічого не знаю». Тому основним життєвим принципом Сократа є знаходження істинного Знання і побудова життя у відповідності до цього Знання. Людині протягом усього життя необхідно виховувати власну душу через вироблення розумної, моральної поведінки. Сократ розумів, що не можна навчити вищим доброчинностям, їм можна лише навчитися, доклавши власні зусилля. Вчитель виконує в цьому процесі роль помічника («повитухи»), за допомогою якого «народжується нова душа учня». Вчитель, відкинувши будь-який примус і насилля, має бути терплячим, толерантним, діяти методом переконання у формі діалогу, адже «у суперечці народжується істина».

Процес отримання знань, вважав Сократ, є не менш важливим, ніж результат, оскільки людина у будь-якому випадку має прагнути досягти істини, навіть якщо їй не вистачає освіченості або здібностей. Щире прагнення отримати знання вже є важливим результатом як для учня, так і для вчителя. Головною метою педагогіки є звільнення людини від хибних зовнішніх впливів і створення гармонійної єдності його здібностей і життєвих потреб. Сократ вчив помірності у бажаннях: «нічого поза мірою», «багато існує речей, без яких я можу жити», «їсти, щоб жити, а не жити, щоб їсти».

Сократ переконував своїх співвітчизників у тому, що влада повинна належати кращим представникам роду людського, тобто чесним, порядним, справедливим, мудрим, що володіють мистецтвом управління. З точки зору Сократа, як громадянина, «благо не те, що індивіду в якусь мить здається благом, а те, що за будь-яких обставин і кожною людиною визнається благом. Більше того, Сократ тим, для кого власний розум не може слугувати керівником, прямо вказує, як на свідцтво загального значення норм, як на написані закони держави, так і на неписані закони богів, отже, на зовнішній правовий порядок і голос совісті: вони обидва є для нього свідками загального значення норм»²¹.

Для своїх учнів великий Вчитель сформулював надскладні завдання пізнання — *пізнати себе, щоб пізнати світ; навчитися мистецтву життя, оскільки це найвища ціль пізнання; зрозуміти, що найдорожчою в житті є Істина*: «Amicus Plato, sed magis amica veritas» (Платон мені друг, але істина — понад усе). У «Федоні» Платон вустах Сократа говорить: «наслідуючи мене, менше за все думай про Сократа, а більше про істину».

Сократ закликає учнів *слухати голос совісті*, оскільки він є моментом істини; зрозуміти, що *істина і справедливість — єдині для всіх*. У «Горії», «Меноні» Платон показує, як Сократ робить свій вибір, відповідаючи на питання, що для нього є зло — чинити несправедливість або терпіти її самому. «Я, — підсумовує дискусію Сократ, — не хотів би ані того, ані іншого. Але, якщо цей вибір виявився б невідворотним, я волів би пережити неспра-

²¹ Вундт В. Введення в філософію / В. Вундт. — М., 2001. — С. 87-88.

ведливість...». Отже, найбільшим злом для Сократа є чинити несправедливість.

Сократівський імператив про те, що ніхто не буває злим за доброї волі і всі злі вчинки пояснюються тільки незнанням (оскільки благо — це знання), пройшов як стрижень крізь тисячоліття (згадаємо християнське «не відають, що творять»), знайшов свою трактовку у багатьох філософських, релігійних, культурологічних, художніх творах. Наприклад, М. Булгаков у романі «Майстер і Маргарита» вклав цю думку в уста героїв Іешуа Га-Ноцрі і прокуратора Іудеї Понтія Пілата:

«— А тепер скажи мені, чого це ти весь час уживаєш слова «добрі люди»? Хіба ти всіх так називаєш?

— Всіх, — відповів арештант, — злих людей не буває на світі.

— Правда?

— Правда.

— Вперше чую про це, — сказав Пілат, усміхнувшись, — але, можливо, я мало знаю життя!... В якій з *грецьких книг* (курсив мій) ти прочитав про це?

— Ні. Я своїм розумом дійшов до цього.

— І ти проповідуєш це?

— Так.

— А ось, наприклад, кентуріон Марк, його прозвали Крисобоем, — він — добрий?

— Так, — відповів арештант, — він, правда, нещаслива людина. З тої пори як добрі люди понівечили його, він став жорстоким і черствим. — Цікаво б було знати, хто його скалічив?

— Залюбки можу повідомити тобі це, — відгукнувся Пілат, — адже я був свідком цього. Добрі люди кидалися на нього як собаки на ведмедя. Германці вченились йому в шию, в руки, в ноги. Піхотний маніпул попав у мішок, і якби не врубалась з флангу кавалерійська турма, а командував нею я, — тобі, філософ, не прийшлося б розмовляти з Крисобоем. Це було під час бою при Ідіставізо, в долині Дів.

— Якби можна було з ним поговорити, — раптом мрійливо сказав арештант, — я впевнений, що він різко змінився б...»²².

Своїм життям і смертю Сократ підтвердив встановлену ним істину про те, що справжнє зло — це чинити несправедливість, і навіть, якщо більшість буде наполягати на несправедливому рішенні, необхідно відстоювати справедливість, можливо, і ціною життя, оскільки Сократ вважав навіть смерть благом для доброї, а отже справедливої людини. Вчителя і Громадянина, творця знаменитої афінської школи філософії і риторики, якого поважали і любили жителі Афін, засудили на смерть за доносом, складеним Мелетом, багатим кожевником Анітом і оратором Ліконом. Сократа звинувачували у тому, що він не визнає богів, яких визнає місто, натомість вводить нових богів, а також розбещує молодь. Донощики вимагали — смерть. Звинувачення було більш ніж абсурдним. Але суд був неминучим. «По всьому»

²² Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: роман / М.А. Булгаков; [вступ. стаття П. Николаева]. — М.: Худож. лит., 1988. — С. 31-32.

му видно, що пошуки правди Сократом вже драгували сильних людей і вони замислювалися над тим, як позбутися філософа...»²³.

Сократ відмовився від допомоги оратора Лісія (в домі його батька Сократ колись проводив диспут про Державу), він не просив суд поступитися істиною або порушити присягу. Він шукав тільки справедливості і намагався захистити себе сам, але часу на захист йому не дали. Сократ перетворив суд на фарс, присяжні, роздратовані його іронією, замінили штраф на смертний вирок. «Бідолага Аполлдор, плачучи, сказав Сократу після винесення вироку: «Мені особливо важко, Сократе, що тобі винесли вирок несправедливо». На що Сократ відповів: «А тобі приємніше було б, якщо мене засудили справедливо?»²⁴.

Ще цілий місяць Сократ знаходився у в'язниці, чекаючи виконання вироку, приймав друзів, шанувальників та учнів, проводив з ними свої бесіди. Йому пропонували втекти, але це для Сократа було неможливим, адже тоді він вчинить несправедливість по відношенню до закону і перекреслить в очах своїх учнів і нащадків віру в те, що вище Блага і шлях до Істини — слухати голос совісті, чинити з іншими по справедливості, незалежно від обставин.

Він випив отруту... «Сократ неочікувано вимовив свої останні слова: «Критон, ми завинили Асклепію півня. Так, віддайте, не забудьте»²⁵. Асклепій був у греків богом медицини, що дарував людям здоров'я, йому також приносили жертву на честь народження дитя. Що хотів сказати цим Сократ? На що натякнув присутнім? На те, що він повернувся до вічного життя і його душа вилікувалась від земних знегод? Чи перед ликом смерті підкреслив важливість основного призначення Філософа-Вчителя — допомагати народженню нової душі учня — душі, осяяної Істиною?!

«Етика Сократа є етикою індивідуальної особистісної відповідальності. Знання — той канал, через який людина здійснює контроль за своїм вибором. Вони визначають зону відповідальної поведінки. Той, хто хоче спростувати Сократа, повинен довести, що існують якісь інші основи, крім знань, які дозволяють людині діяти відповідально, самому управляти своєю поведінкою»²⁶. Таким чином, Сократ фактично став засновником автономної етики, коли її фундаментом перестає бути традиція, звичай і поведінковий вибір людини будується на авторитеті власного розуму, совісті, справедливості. «Грецьке слово *«автономний»* (аутос — сам, номос — закон) можна перекласти як *«самозаконий»*.

Цей принцип стане стрижнем етичного імперативу І. Канта: «дай собі закон»; «чини так, щоб максима твоєї волі могла водночас мати силу принципу загального законодавства»; «чини так, щоб людство і у твоїй особі, і в особі будь-кого іншого завжди розглядалося тобою лише як мета і ніколи як засіб»²⁷.

²³ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 17.

²⁴ Там же. — С. 18-20.

²⁵ Там же. — С. 20.

²⁶ Пустовит А. В. Этика и Эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра: [учеб. пособ.] / А. В. Пустовит. — К.: МАУП, 2006. — С. 35.

²⁷ Там же. — С. 199.

Метод Сократа знайшов своє продовження у філософії, мистецтві риторики, юриспруденції, психології і психіатрії, педагогіці як метод, що будується на майстерності блискуче вибудовувати логічний ланцюжок думки. Виявлення прихованих в людині знань давно стало вже не тільки методом, а й принципом освіти. Окремі елементи сократівської евристики можна побачити в системах особистісно орієнтованого, природовідповідного, творчого навчання, авторами яких є: Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, С. Френе, Р. Штейнер, М. Монтессорі, Ш. Амонашвілі, Дж. Дьюї та інші. Наприклад, методологічною основою педагогічної технології евристичного навчання А. Хуторського є саме метод Сократа, коли учню пропонується самостійно вибудовувати стратегію свого навчання по кожному з предметів, що вивчаються, створюються умови для того, щоб не тільки засвоювати знання, а й ставити особистісні цілі і обирати форми занять, програми, способи оцінки навчальних результатів²⁸.

Ідея Сократа щодо права учня на ціннісне самовизначення, повагу до себе і ролі вчителя як помічника у процесі навчання втілювалась у теоріях особистісно орієнтованої психології гуманістичного спрямування А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Берна та інших. Зокрема К. Роджерс увів у науковий обіг поняття «фасилітації» (від англ. facilitate — полегшувати, допомагати, сприяти). Педагога, який допомагає учню, студенту у процесі розвитку, створює умови для його особистісного зростання, К. Роджерс назвав «фасилітатором» або підтримуючим (Сократ називав себе як учителя «повитухою»). У метода фасилітації є суттєва різниця щодо позиції учня і педагога: на відміну від формальних відносин у традиційній системі освіти, у людиноконцентрованої педагогіці учень і учитель відкриті один до одного, аж до глибоких особистісних рівнів.

Метод фасилітованої дискусії знайшов широке застосування у мистецькій освіті і естетичному вихованні. Зокрема Л. Масол вважає досить ефективним його застосування у мистецько-педагогічній діяльності учителів музики та художньої культури: «Цей метод передбачає серію спеціально підготовлених запитань учителя, які поступово ускладнюються і стимулюють когнітивні процеси, творче мислення учнів, допомагають їм включитися в активний пошук сенсу мистецького твору у процесі його сприймання і осмислення. Паралельно розвиваються і комунікативні навички, адже діти вчать не тільки переконливо висловлювати свої думки, а й уважно слухати і сприймати інших, погоджуватися з ними або заперечувати, аргументуючи свою позицію. Вчитель виступає в ролі фасилітатора: спрямовує процес навчання, стимулює дискусію, перефразовуючи та пов'язуючи різні версії, не оцінює їх як «правильні» чи «неправильні», не висловлює власне розуміння твору, не залучає додаткову інформацію про митців, час створення картин (скульптур, малюнків), художні засоби тощо.

Запитання побудовані за певним алгоритмом, вони ускладнюються поступово, від класу до класу, охоплюючи все більше аспектів і ракурсів інтерпретації художніх образів. Разом з тим алгоритмізація органічно співвідноситься з імпровізацією, адже у будь-який момент дискусії може

²⁸ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 2. — С. 659.

виникнути непередбачений поворот, оригінальний хід думки когось з учнів, відступ від запланованого сценарію обговорення. Можна підготувати запитання, але неможливо передбачити всі відповіді дітей заздалегідь. Багаточасність художніх образів, приховані сенси яких прояснюються у перебігу діалогової взаємодії, провокує імпровізацію. У групі під час фасилітованої дискусії починає діяти ефект «інформаційного нарощування»: з мозаїки розрізаних думок учнів поступово формується «об'ємне панорамне уявлення», хоч і не завжди завершене»²⁹. Ось яскравий приклад того, як сократівський діалог втілюється у сучасній етико-естетичній, мистецько-педагогічній дискусії!

Таким чином, особистість Сократа, його філософія і педагогічна діяльність мають потужний вплив на всі галузі життєдіяльності сучасного суспільства, в тому числі й на освіту, мистецьку зокрема. В контексті етико-естетичних засад розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін особливо важущим є висновок про те, що педагогічна майстерність Сократа як Учителя виявилась у створенні умов розвитку особистості учня, через визнання індивідуальної свободи вибору людини, поєднаної із особистісною відповідальністю за свій вибір. Поставивши знак рівності між досконалістю людини, її доброчинністю, благородством і знаннями, він визначив шлях духовного зростання людини через опанування знаннями, що неодмінно приводить особистість до самопізнання і самовизначення. Формулюванням власної філософської програми запобігання насилля шляхом знаходження у діалозі з опонентом загальнолюдських цінностей, Сократ зробив свій вклад у розвиток гуманізму.

З часів Сократа до наших днів — більше двох з половиною тисячоліть. Звичайно, у рабовласницькій державі, якою була у той час Греція, не могло бути й мови про гуманізм (сам термін виник в епоху Відродження), але якщо ми порівняємо визначення І. Зязюном головного елементу педагогічної майстерності — **гуманістичної спрямованості** з основними постулатами життєвого, філософського і педагогічного кредо Сократа, то безперечно знайдемо дещо спільне: «показниками гуманістичної спрямованості є: домінанта на розвитку учня, здатність бачити особистість, відчувати, розуміти і допомагати; «вирощувати» особистість через відкриття, а не насаджування; відповідати за свій вплив; відчувати моральне задоволення від розвитку учнів; у кожній малій справі бачити велику мету»³⁰.

«Образ Сократа, — пише С. Гессен, — усе життя якого було «турботою про смерть» і який, некладаючи нічого свого у душі своїх вихованців (не «зачинаючи» в них), тільки допомагав їм стати самими собою («допомагав пологома їхнього духу»), залишається вічним образом призначення учителя як носія культурного переказу, що передається безпосередньо — від людини до людини. Не випадково Сократ нічого не залишив після себе, крім своїх учнів, заради яких він помер, але в яких продовжує жити до цього часу, як

²⁹ Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. — К.: Промінь, 2006. — С. 373-374.

³⁰ Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — [3-тє вид., допов. і переробл.]. — К.: СПБ Богданова А. М., 2008. — С. 26.

безсмертний символ самозречення освітньої роботи, позитивна сила якої полягає у запереченні нею самої себе»³¹.

1.3. У лабіринтах парадоксів: естетика і етика філософського та педагогічного ідеалу Платона

*Двох Аполлон синів –
Ескулапа родив і Платона,
Той зціляє тіла,
цей – цілитель душі.*

Напис на надгробку Платона

*Платон був переконаний в тому,
Що існує абсолютна Істина,
і увесь трагізм його становища
полягає у тому, що він вірив у
негайне й цілковите здійснення
цієї Істини.*

О. Лосєв

Справу Сократа продовжив його учень — Платон, який став учителем Арістотеля. Він залишив величезний філософський спадок, так званий Платонівський корпус (Corpus Platonicum), це сукупність творів, які з часів Античності пов'язують з ім'ям Платона, більшість з яких написані у формі діалогів, що формувалися протягом довгого часу. З них двадцять три автентичних діалоги, одна промова під назвою «Апологія Сократа», двадцять два діалоги, що приписують Платону, тринадцять листів, багато з яких вважаються справжніми.

Ось неповний список його творів: «Критон», «Лісій», «Протагор», «Лакхет», «Парменід», «Іон», «Гіппій великий», «Гіппій менший», «Горій», «Менон», «Кратіл», «Евтідем», «Менексен», «Федон», «Пир», «Федр», «Тетет», «Тимей», «Критій», «Парменід», «Софіст», «Політик», «Філеб», «Держава» (I – X книги) та інші.

О. Лосєв писав, що твори Платона допомагають відновити складну картину історії грецької філософії, культури і літератури, атмосферу ідейних суперечок, народження наукової термінології, нових художніх форм, вишуканої мови класичної прози. «Спадок Платона тим більше нам цікавий, оскільки важко його класифікувати як суто філософський. Платон поєднує в собі риси справжньої поезії і чистої художності із глибиною і складністю філософської думки. Платон — це філософ і витончений стиліст одночасно. Він не переступив межі, за яку зробив крок Арістотель, назавжди вилучив атмосферу емоційного мистецтва з мови науково-філософського твору... Твори Платона останнього періоду, особливо «Держава», — «згусток його вчення про ідеї як самостійно існуючого вищого буття, що визначає всю матеріальну дійсність. Звідси у діалогах цього періоду поєднання надважкого

³¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; [отв. ред. и сост. П.В. Алексеев]. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С. 380.

абстрактного плетіння конструктивно-логічної думки і конкретно відчутної мальовничості, що досягає довершеності художнього твору, доступного і близького кожній людині...»³².

Життя і філософію Платона визначили події, пов'язані із смертю Сократа. Факт того, що у демократичній державі до страти була засуджена людина, єдиною провинною якої було служіння істині, перевернув світогляд Платона. «Смерть Сократа стала каноном моральної мужності. Мислячі люди повинні були задуматися: чи має право на існування устрій життя, що карає смерть прагнення правди? Як жити в суспільстві, що карає за мудрість? Платону було очевидним те, що світ, в якому можливим є засудження і страта Сократа, не знає ні справедливості, ні добра і не живе у злагоді з ними. Доля Сократа довела це із зневажливою ясністю. Не можна, разом з тим, уявити собі, що добро і справедливість не існують зовсім — адже вони присутні у свідомості людей, у кожної людини є інтуїтивне уявлення про них. Отже, добро і справедливість не існують в світі, а уявлення про них є. Звідки?»³³.

Щоб пояснити це, Платон постулює існування двох світів — світу речей, що сприймається чуттєво (все, що можна побачити, почути, до чого можна доторкнутися, понохати), і світу ідей, що сприймається розумом. Вчення про ідеї — основа його філософії. Термін «ідея» (того ж самого кореня, що й латинське «*videre*» або російське «*видеть*») походить від грецького слова «*ейдос*», що означає «те, що видно»³⁴.

Отже, платонівські ідеї, в яких узагальнене все космічне життя, мисляться не абстрактно, а матеріально і тілесно. Світ ідей можна осягнути, але не очима, а розумом — це «і не тілесний космос, позбавлений індивідуальності, і не окремі матеріальні речі, що наповнюють Всесвіт. Платон вирішив поєднати загальне і часткове, космічне і людське, тілесне і духовне. Прекрасний тілесний космос, що зібрав безліч одиницьностей в одне неподільне ціле, живе і дихає, сповнений безмежними фізичними силами, проте він керується законами, що знаходяться поза ним. Це найзагальніші закономірності, за якими розвивається і живе космос... ідеї первинні. Вони визначають життя матеріального світу. Це — довічні зразки, «парадигми»..., моделі, за якими будується уся множинність речей, створених з неоформленої, темної, плинної, безкрайньої матерії. Сама матерія нічого не може народити. Вона лише годувальниця, що сприймає у своє лоно світові випромінювання, що зветься еманациями. Сила сяючого світла, що випромінюють ідеї, оживляє темну матеріальну масу, надає ту чи іншу видиму форму за зразком вічних і незмінних прекрасних форм, недоступну для грубого людського чуття світу ідей. Ідеї прекрасні, оскільки вони не живуть у часі, що руйнує матеріальні тіла, зістарює їх, робить потворними. Світ ідей знаходиться поза часом, він не живе, а покоїться у вічності. **І найвища ідея ідей — абстрактне благо, тотожне абсолютній красі.** Це вище благо і одночасно вища краса є, за Платоном, начало всіх начал, батько, Деміург, буквально будівельник і вправний майстер, який конструює видимий

³² Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 36.

³³ Там же. — С. 10.

³⁴ Лосев А. Ф. Дерзание духа / А. Ф. Лосев. — [1-е изд.]. — М.: Политиздат, 1988. — С. 180.

небесний і земний світ за наймудрішими, вічними і прекрасними законами. Але видимий фізичний світ, колись створений великим майстром за своїм образом і подобою, тобто у відповідності до власної ідеї, зазнає тліну, деформації і старіння. Так давайте ж, говорить Платон, споглядати у думках розкішний, добрий, прекрасний світ надкосмічних ідей. Давайте, хоча б розумом, крок за кроком, уявимо собі *ті сходи внутрішнього удосконалення людини, які приведуть нас до пізнання вищої ідеї*. Давайте ж у кожній матеріальній речі шукати відблиск ідеальної краси, саму її сутність, її головне начало, яке обумовлює і виправдовує буття речі, наявність речі у доступному для людини світі.

Матеріальне буття для Платона є відображенням, хоча і викривленим, вічно прекрасних ідей. Проте це матеріальне буття ми, люди, маємо любити і цінувати. У глибинах його міститься краса, і завдання людини визвати до життя цю красу. А коли людина зможе відчутти і зрозуміти, тобто «побачити розумом», прекрасну окрему річ, вона пізнає, що таке прекрасне багатьох речей. Занурившись у саму сутність матеріального тіла, людина зрозуміє і його прекрасну ідею, тобто прекрасну душу. І так, переходячи від одного прекрасного до прекрасної множини, поступово можна піднятися до найзагальнішого поняття краси, а отже, і самого загального поняття блага, яке втілюється у любові до світу прекрасних ідей і прекрасних матеріальних тіл»³⁵.

Саме тому, що сходження до світу ідей відбувається, за Платоном, через висвітлення людини у пошуках істинного знання, він цінив навчання і виховання понад усе, *вважаючи освіту найважливішим фундаментом всього життя людини*. На думку Платона, все життя людини має стати сходженням до ідеального світла і знання. Здійснювати таке виховання має досвідчений наставник, людина, що «стоїть на порозі світу ідей». Платон вимагав різнобічного виховання для всіх станів суспільства. Він, як і більшість античних мислителів, прекрасно розумів, що тільки навчання і виховання формують людину. Лише виховання відрізняє аристократа і філософа від людини з натовпу. Лише навчання і виховання роблять людину калокатіною — прекрасно доброю.

Ще до того, як остаточно сформувалося його вчення про ідеї, Платон у 387 році до н. е. заснував в Афінах навчальний заклад — Академію, філософську школу, яка проіснувала більше тисячі років. Академія була «домом муз» — союзом філософів, які служили Аполлону і музам. Тут об'єднувалися різні науки: філософія, законодавство, література, математика, астрономія, природничі науки. В Академії навчалася велика кількість людей, а це потребувало організації педагогічного процесу. Академія вперше в античності призвела навчання в систему у виробила відповідні методи. У бесідах з учнями Платон вирішував безліч філософських і життєвих проблем. Зокрема, цікаво розглянути його погляди *на природу прекрасного, естетичного, мистецтва, калокатію, мімезис*.

На думку О. Лосева, від Платона бере свій початок погляд на калокатію як гармонію душі і тіла. Калокатію — це пропорційність душі, пропорцій-

³⁵ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М. : Молодая гвардия, 2005. — С. 38–44.

ність тіла, пропорційність того й іншого. Це найбільш сутнісне визначення цього поняття, проте треба врахувати той факт, що «душа» у Платона не містить ніякого особистісного смислу, адже у грецькій мові не було навіть терміну «особистість». Душа у античному розумінні є вічний рух, саморух — фізичний, мисленнєвий, психічний. Платонізм не виходить за межі класичної скульптури: Мирона, Фідія, Поліклета, Лісіппа тощо. Водночас формула Платона розкриває саме зміст калокагатії — сфери, де зливаються і ототожнюються стихії душі і тіла. Виникає буття, яке є настільки ж тіло, наскільки й душа. Душа, життя, мудрість, знання — все стало тілом, стало видимим і відчутним. І навпаки, тіло, матерія, фізичні стихії — все це перетворилося на життя, смисл, вічно створюючий розум і мудрість. Єдність, повна тотожність, повна нероздільність душі і тіла. З цієї пропорційності, симетричності бере свій початок естетична думка давніх греків. Це і є античне мистецтво³⁶.

Недаремно ідея про те, що прекрасне — це пропорційне, в основі якого лежать математичні закономірності, існувала не тільки впродовж античності, а й має свою нішу в сучасній естетичній теорії.

Для греків число мало культове значення. Навіть над входом до Академії Платона висіло гасло: «Нехай не заходить сюди той, хто не знає геометрії». Скульптор Поліклет у трактаті «Канон» визначив систему пропорцій, так званий «золотий перетин» — поділ цілого на дві нерівні частини, при якому ціле відноситься до більшої частини так, як більша частина відноситься до меншої. «Пропорції людського тіла є основою не тільки скульптури і архітектури, а й ораторської промови: «Будь-яка промова повинна бути складена так, як живе створіння; вона повинна мати своє тіло, не бути без голови, без ніг, повинна мати тулуб і кінцівки — все це у належній відповідності одне з одним і з цілим» (Платон. Федр, 246 С)³⁷.

Краса тіла для античного грека була настільки важливою, що *гімназії* (від гр. *голий*) — школи, де юнаки вдосконалювали фізичними вправами своє тіло, — були по всій Греції. Отже, фізичне виховання було важливою складовою калокагатійної людини, оскільки скульптурність тіла, благородна хода, постава, манери мали відрізнити аристократа від простолюдина.

Платон, як і майже всі антики, ідеалом довершеності, прекрасного вважав коло, рух по замкненому колу. Тому ідеальним втіленням мистецтва є для нього танок по колу (рос. — «хоровод») — символ циклічного повторення в природі. «Коли античні філософи і естетики намагаються сформулювати найбільш загальне, — пише О. Лосєв, — ...вони приходять до вчення про чуттєво-матеріальний космос, в якому зібрані всі тіла у їхньому остаточному і смисловому самотвердженні. Космос із землею посередині, із зоряним небом над ними, мислиться ідеально побудованим раз і назавжди, з допущенням кругообігу речовини у природі і вічними переходами від космосу до хаосу і від хаосу до космосу»³⁸.

³⁶ Лосєв А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. [Электронный ресурс] / А. Лосєв. — Т.2 : Софисты. Сократ. Платон. — Режим доступа : <http://philosophy.ru/library/losev/iae4/index.htm>.

³⁷ Пустовит А. В. Этика и Эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра : [учеб. пособ.] / А. В. Пустовит. — К. : МАУП, 2006. — С. 47.

³⁸ Лосєв А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. [Электронный ресурс] / А. Лосєв. — Т.2 : Софисты. Сократ. Платон. — Режим доступа : <http://philosophy.ru/library/losev/iae4/index.htm>.

Ідея прекрасного проходить через всю творчість Платона. Ще в діалогах, зокрема в «Пирі», Платон наближає благо до прекрасного. В «Горії» Сократ називає прекрасним справедливе. У «Філебі» він пише: «Якщо не можемо вловити благо однією ідеєю, то впіймаємо його трьома — красою, пропорційністю і істиною» (Філеб, 65 А)³⁹. Абсолютна краса (прекрасне) знаходиться у світі ідей і її можна досягнути розумом через знання математичних закономірностей. Отже, пропорційність, симетрія, математична точність (ідеальне число), міра, раціоналістичність, циклічність, цільність і неподільність — її ознаки.

У «Філебі», на думку О. Лосева, перший раз в історії європейської естетики **естетичне трактується як діалектика розуму і задоволення**. Це діалектика синтетичної, тобто символічної самосвідомості. Оскільки вищим благом є довершеність, то розум і задоволення, взяті окремо, не відносяться до цього вищого блага, але взяті разом, вони діалектично синтезуються в одну нероздільну софійну інтелігенцію. Цей софійний синтез є основою як науки, так і мистецтва, **головним принципом естетичного** взагалі, фундаментом якого є творче мислення. У Платона принципом естетичного є «повне злиття і отожднення точної геометрично-числової форми із живим, тріпотливим життям духу». За О. Лосевим це і є *софійною мірністю*. «Отже, — пише О. Лосев, — Платон не тільки обґрунтував естетичний предмет як об'єктивну виразність, а й надав йому переконливого діалектичного розмежування. Категорії вчення Платона про істину, красу і пропорційність є принципами об'єднання задоволення і розумності у софійному бутті...»⁴⁰.

Але це не просто розум і задоволення, так би мовити, на побутовому рівні, а перетворені у вищому сенсі якості: софійна розумність є істиною, софійне задоволення — красою. Мудрість, що реально здійснилася через рівновагу стихій розуму і задоволення. «Тут, на вершині Платонівської естетики, принцип симетрії стає смисловою категорією — софійною мірністю, яка є живим трепетом життя, що йде у позалогічні глибини, але обов'язково зацвітає витонченими геометрично-числовими формами і тим себе об'єктивує»⁴¹. Платон виділяє п'ять «сходинок добра» як ієрархічну інтелігенцію (лат. *in-telligens* — *мислячий, знаючий*) — сферу естетичної чутливості: від «чистого задоволення» через насолоду науками, мистецтвом та правильною думкою до чистого розуму як максимального виявлення духовного життя в людині і синтезу софійного розуму і його софійного задоволення, що втілює **принцип самої духовності**.

У цій ієрархії естетичного особливу роль відігравала музика. Музика для Платона була найбільш благородним з мистецтв після скульптури і архітектури, оскільки основою її є гармонія. Гармонія ґрунтується на математичному розрахунку. Тому в «Державі» вчення про «симетрію душі», що переходить у «симетрію життя» і вчинків, викладається у зв'язку з теорією музичного виховання. «Відповідно до цього основна їжа (для вихован-

³⁹ Пустовит А.В. Этика и Эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра : [учеб. пособ.] / А.В. Пустовит. — К. : МАУП, 2006. — С. 40.

⁴⁰ Лосев А.Ф. История античной эстетики : в 8 т. [Электронный ресурс] / А. Лосев. — Т.2 : Софисты. Сократ. Платон. — Режим доступа : <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>.

⁴¹ Там же.

ців) чи не полягає у музичному ритмі, оскільки ритм і гармонія найбільше проникають в глибину душі і найсильніше діють на неї, несучи з собою прекрасне оформлення (*eysch emosynlla*) і роблячи її прекрасною зовні (*eyschlmona*), якщо харчування було правильним, а якщо ні, — то навпаки, а також оскільки той, хто вихований на такій їжі, може у свою чергу тонко відчувати, що пропущено, що не зроблено прекрасно або не створено прекрасно? Тому, якщо він не відчуває насолоди (тобто критично ставиться до дійсності), то він звеличує прекрасне і, радісно приймаючи його в душу, намагається ставати «прекрасним і хорошим», а потворне справедливо засуджує і ненавидить його вже з юних літ» (III 401 de). Отже, калокагатійним є той, у кого музично вихована душа, а зовнішня поведінка відповідає їй⁴².

Здається дивним, враховуючи вищесказане, той факт, що Платон мистецтво не визнавав і вважав його «симулякром» — помилкою у програмі Деміурга. Адже мистецтво, замість того, щоб наслідувати природу і бути корисним людині, створює нову реальність, якої немає і не може бути. Прекрасне для Платона те, що є сильним, здоровим, добротним, живим, корисним. Простий ремісник для нього приносить більше користі, а отже, блага, ніж актор, поет чи музикант. Адже стіл, добре зроблений теслею, прекрасний перш за все своєю користю, тому у дії теслі більше блага, ніж у трагедіях великого Софокла. «Правда, навіть таке мистецтво для Платона було нижче художнього перетворення самого життя, ...справжньою трагедією Платон вважав не ту, що виконували на театральній сцені, а ту, що твориться самим людським життям»⁴³.

Тому, вважає Платон, мистецтво можна використовувати лише як засіб виховання, як «підсолоджувач гірких ліків», та й то не будь-яке мистецтво: скульптуру, зразок довершеності, і, можливо, музику, танок по колу. Лише з окремими трагедіями у виховних цілях можна знайомитися учням, але відбір їх має здійснюватися під суворим наглядом вихователів (шановних філософів, яким виповнилося п'ятдесят років), комедію треба заборонити грати грекам, а дозволити — лише іноземцям.

Коли Платон у «Державі» і «Законах» створює проект ідеальної аскетичної держави, якою управляють філософи, він «накладає суворі обмеження щодо художньої творчості», а потім пропонує взагалі вигнати з держави всіх митців-поетів, акторів, співаків, — як непотрібних державі. «Разом з тим, — пише О. Лосев, — мало хто звертає увагу на те, що дорослий і дитина, вільний і раб, чоловік і жінка, словом, усі — ціла держава — мають співати самим собі чаруючі пісні. Гра, співи, танці, естетичне задоволення — це, на думку Платона, реальне втілення божественних законів, а вся держава, з усіма її мирними звичаями і війнами, є тільки неперервне художнє самоствердження: «Треба жити, граючи», — говорить Платон. Мета жертвоприношень, співів, танців — перемога над ворогами у битвах. Тут навіть важко відрізнити, де божественний, і зокрема, державний, суворий і аскетичний закон, а де пісні і танці»⁴⁴.

⁴² Лосев А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. [Электронный ресурс] / А. Лосев. — Т2 : Софисты. Сократ. Платон. — Режим доступа : <http://philosophy.ru/library/lofef/iae4/index.htm>.

⁴³ Там же.

⁴⁴ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М. : Молодая гвардия, 2005. — С. 85.

В чому ж криється розгадка цього парадокса? Відповідь на питання лежить у площині трактування терміну **«мімезис»** (від гр. *mimesis* — **наслідування, відтворення, пригадування**). Спочатку мімезис був мовою священнодійства, мовою культового танцю, характерними для якого були єдність рухів, музики і слова. За Платоном — означає уподібнитися іншому голосом і поведінкою (образом). В античному світі мімезисом вважалась імітація особи фізичними або голосовими засобами. У «Поетиці» Арістотеля художню творчість (поезис) визначено як імітацію (мімезис) дії (практис). У «Державі» Платона мімезис визначено як «копію» «копій», адже митець копіює буття, яке вже є копією божественних ідей.

Мімезис припускає, що у бутті є дещо довершене, закінчене, якийсь ідеальний зразок, сам собі вічний і нерухомий, який всі наслідують. «В античному «наслідуванні» менш за все можна почути звуки творчості, у творчої особистості, вольового напруження, ентузіазму художника і будівельника. Античне «наслідування» завжди пасивне. Воно повторює те, що вже є довічним зразком для всього і назавжди. Тут діє логіка античного скульптурного матеріалізму, коли буття мислиться тілесно»⁴⁵.

Ідеальним є тіло, а отже, довершеністю володіє лише скульптура. У скульптурі вже втілена ідеальна ідея. А будь-яка художня творчість копіює речі, які є «тінями» ідей, тобто створює тень тіні». Ось чому Платон так низько цінує всі інші види мистецтва. Тому і у вихованні, перш за все, треба дбати про довершене, скульптурне тіло, а щоб виховати душу, необхідна філософія і музика.

О. Лосев вважає, що принципова тілесність заважає загалом вченню Платона наблизитися до буття, адже буття — не тіло. Тіло зв'язує духовну енергію і приводить до пасивного відображення дійсності. Світ скульптурності — пасивність, в ньому немає життя, в ньому тільки відблиски світу ідей. «Платонізм є вчення про статую, яскраво висвітлену, що різко виділяється на оточуючому фоні...У скульптурі є повне взаємопроникнення ідеї і матерії..., що робить ідею безособистісною, хоча й одухотвореною, а тіло більш ідеальним, тобто більш холодним, хоча все ще живим. Виходить, що статуя — живе, але безособистісне створіння, яке, з одного боку, сповне не життя і енергії і є саме живим тілом, а не чим-небудь іншим (наприклад, бездушна маса, як в архітектурі), з іншого боку — абсолютно позбавлене будь-якого життя, холодне, безплотне, майже, можна сказати, мертво...»⁴⁶.

Що ж таке Платон як явище, що вже третє тисячоліття його прихильники і вороги шукають у його вченні істину, натхнені його «вічною і невгамовною лабораторією думки? Ті тисячі, сотні тисяч читачів Платона... завжди находили у його діалозі підтримку своїх філософських шукань, завжди живилися цим драматизмом думки...» Його теорія ідей змінила світ. Людина перестала бути рабою обставин, їй відкрився шлях до Світла Істини, а водночас — до власної особистості. Лик буття вийшов із мороку хаосу, що породжував химери і повернувся до світла. Зокрема, у книзі «Начерки античної символізму і міфології» О. Лосев пише: «Платонізм не мислиться

⁴⁵ Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. — 959 с.

⁴⁶ Там же. — С. 677.

без інтуїції світла. Світлове бачення, світлове оформлення і осмислення, антитеза, боротьба і об'єднання світла із тінню — основний міф вчення про ідеї. Ідеї суть світла, Світ розуму, а також і фізичне світло. Розум, що споглядає ідеї, є «світловидимим»⁴⁷.

Недаремно О. Лосев називав платонізм «філософією світла; діалектичним вченням про ідею, як явлений лик предмета, що несе в собі енергію його сутності; вченням про енергетичне випромінювання і сходження до Божества. Ідея у Платона це: лик буття; крім якого немає нічого у бутті; це лик, ейдос; не факт, не сила, **а світло і знання**; що є цілісною у простою єдністю»⁴⁸.

«Ідея в цьому сенсі є тільки відкриттям Платона, але без неї неможлива ніяка інша філософія, ані наука й будь-яке взагалі людське пізнання, навіть найбуденніше, навіть найелементарніше. Ось у цьому якраз і полягає велич Платона, і це забезпечило йому величезну роль в історії подальшої культури. Можна скільки завгодно приєднувати до цього наші захоплення і наші обурення, і наші прокляття. Від цього всесвітньо-історична роль платонізму не постраждає ані на волосину»⁴⁹.

Дійсно, вчення про світло, прообрази речей (ейдоси), знання, що існують вічно у вищому світі Ідей, знайшло свою інтерпретацію у багатьох галузях філософії, науки і мистецтва, зокрема в естетиці Г. Гегеля і Ф. Шелінга, І. Канта, О. Шпенглера, Ф. Шиллера, Фр. Ніцше, у феноменології Е. Гусерля, філософських теоріях В. Соловйова, П. Флоренського та багатьох інших.

На розробку і становлення теорії О. Лосева «Діалектика міфу» і «Діалектика художньої форми» безперечно вплинуло глибинне естетичне осмислення платонівського вчення про ідеї. Адже «корінними поняттями лосевського вчення про художню форму є ідея і образ. Їх багатоманітні взаємовідношення і породжують розгорнуту систему феноменів, що на понятійному рівні виливається у систему власне естетичних категорій», — писав В. Бичков у післямові до книги О. Лосева «Форма — стиль — вираження»⁵⁰.

Платонізм значно вплинув на становлення і розвиток релігійних вчень, зокрема християнства, а також духовних практик мусульманського і юдейського Сходу. О. Лосев категорично заперечував, полемізуючи з різними авторами, той факт, що у самому вченні Платона є хоча б натяк на християнські ідеї — висвітлення і преображення людської особистості через прийняття Божественної благодаті, оскільки платонізм — це язичництво у чистому вигляді. Ідея християнства надто духовно-виразна для античності взагалі і для платонізму зокрема. Тому іконографічне розуміння платонівського вчення є хибним. Полемізуючи з П. Флоренським, О. Лосев писав: «Моя платонівська Ідея — холодніша, безособистісніша і байдужіша, в ній більше краси, ніж інтимності, більше скам'янілості, ніж об'єктивності,

⁴⁷ Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. С. 676.

⁴⁸ Лосев А. Ф. Имя: Избранные труды, переводы, беседы, исследования, архивные материалы / А. Ф. Лосев; [сост. и общ. ред. А. А. Тахо-Годи]. — СПб.: Алтейя, 1997. — С. 31, 33.

⁴⁹ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 47.

⁵⁰ Бичков В. В. Выражение невыразимого, или Иррациональное в свете ratio / В. В. Бичков // Лосев А. Ф. Форма — Стиль — Выражение / сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова / А. Ф. Лосев. — М.: Мысль, 1995. — С. 906.

більше голого тіла, ніж обличчя і лику, більше холодного милування, ніж розчуленості, більше риторики і мистецтва, ніж молитви»⁵¹. О. Лосев вважав «сумісним з християнством лише інтелектуально-технічний бік платонізму, визволений від його власне міфологічного, а отже, язичницького наповнення»⁵².

О. Лосев віддавав належне Платону як великому філософу і Вчителю Вчителів, адже сам О. Лосев, як спадкоємець неоплатоніків Плотіна і Діонісія Ареопагіта, у своєму вченні розвивав платонівську теорію світла, користуючись тими ж методами, що застосував сам Платон: феноменологічним, трансцендентальним і діалектичним. Водночас він застерігав нас бути пильними і не плутати грішне з праведним, не дозволяти вводити себе в оману, а чітко розуміти, де Платон своїми ідеями дарував людству благодатні знання, а у чому полягає спокуса, зачарувавшись магією його потужного розуму і художнього красномовства, власти у справжній гріх — самим піти хибним шляхом і, що ще гірше, повести за собою своїх учнів, адже «благими намірами дорога у пекло моститься».

Так, різко негативну оцінку О. Лосева викликає платонівська соціологія і політологія, як обґрунтування соціально-політичного тоталітаризма. Саме на прикладі платонівської моделі держави Лосев розкриває сутність міфології тоталітарної держави, порівнюючи її з політичним язичництвом. «Платон все життя проповідував всезагальну гармонію, тобто був натурою, так би мовити, аполлонівського типу. Але гармонія буває різною. Одна жива, трепетна, вона активно бореться з негараздами, з потворністю, з розбещеними афектами. Це гармонія «Пира» і «Федра». Інша гармонія — застійна, малосильна, вона заснована на насиллі, не втілює в собі живих протиріч життя і потребує примусу. «Закони» вражають дрібязковою регламентацією усіх без виключення проявів людського життя, включаючи шлюб і сімейні відносини. Рідко можна знайти в історії людської думки таку страшну утопію, яку пропонує Платон. Платон, чуттєво витончена натура, не міг не розуміти своєї принципової відмови від класичної гармонії в жертву гармонії насилля. Оскільки тут містилося протиріччя всього його життя і філософії, то це перетворилося для нього на своєрідне філософське самогубство»⁵³.

У ХХ столітті реакційні інтенції платонізму втілилися в ідеологіях комунізму і фашизму. Так, С. Гессен у своїй книзі «Основи педагогіки: уведення до прикладної філософії» детально описує педагогічну систему Платона з діалогу «Держава» і прямо називає її системою комуністичного виховання. Але, додає С. Гессен, комунізм тут обмежується правлячою елітою. Додамо — рабовласницькою. Педагогічну систему Платона, побудовану на ідеї єдності педагогіки, етики і політики, С. Гесен, вважає необхідною складовою будь-якої системи освіти у ідеальній державі⁵⁴.

⁵¹ Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. — С. 705.

⁵² Гоготшвили Л. А. Платонизм в Зазеркалье XX века, или Вниз по лестнице, ведущей вверх // Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии. — М.: Мысль, 1993. — С. 940.

⁵³ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 88.

⁵⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С. 203–210.

С. Гессен завершив свою книгу у 1923 році, незадовго до того, як втілилася платонівська реакційна утопія у дитячих будинках ГУЛАГу і в сотнях інших таборів, де у батьків і матерів забирали дітей і вони виростили безбаченками. А вирішували їх долю саме «призначені правителями вихователі і виховательки». Цікаво, що верховними правителями (архонтами) у Платона ставали вартові (*воїни — курсив мій*), які були вправними у заняттях діалектикою⁵⁵.

Євгеніка (від гр. *Ευγενες* — «покращення роду», «породистий»), яку запропонував Платон як спосіб поліпшення людської породи, регламентувала «дітовбивство» — фізичне знищення «неправильних» дітей. Свою криваву данину ідея євгеніки збирала у гітлерівських концентраційних таборах, де тисячами мучили, розстрілювали, спалювали, душили газом «неправильних» людей: Аушвіц, Бельзен, Бухенвальд, Дахау, Майданек, Треблінк, Освенцим, Бабин Яр ... Воістину: «нам не дано предугадати, як слово наше отзовется» (Ф. Тютчев).

Ми знаємо — Платон не любив театр. Куди більш цікавим для нього було спостереження за драмою життя. Як тут не згадати Жана Кокто, який вустами героїні своєї п'єси «Мої священні чудовиська» актриси Естер сказав: «Остерігайтеся театру у житті! Великий актор займається своїм мистецтвом тільки на сцені. Поганий актор завжди грає у житті. Чи знаєте ви, хто найгірший актор у світі? Це глава держави, політик, який, бажаючи зіграти головну роль і зайняти перше місце в світі, не задумуючись, посилає на смерть мільйони людей. Велич театру полягає в тому, що його покійники встають у фіналі. Проте жертви тих, хто робить із життя театр, ніколи не піднімуться в кінці»⁵⁶.

О. Лосєв, підсумовуючи значення вчення Платона, писав, що в ньому «зв'язуються в єдине ціле: вчення про ідеї, інтелектуалізм, статуарність, гомосексуалізм, діалектика, розумне сходження у занебесний світ, безособистісність і символізм...І все це — діалектично-органічна цілісність, єдиний і цільний лик філософа, єдиний і неподільний лик платонізму»⁵⁷.

Таким чином, аналізуючи Платона як Вчителя-майстра, необхідно відзначити наступне: він був блискучим оратором, майстерно володів мистецтвом спілкування, мовленням, у різних його формах — монолозі і діалозі. У спілкуванні з учнями Платон проявляв художню майстерність сперечатися і переконувати оточуючих, виявляючи феєрверк думок. Платонівський діалог є блискучим прикладом красномовства, в якому форма драматизму думки призводить до неочікуваних результатів, різноплановості рішень конфліктних ситуацій, гостроти смислових ефектів, парадоксальних ходів власної думки. Драматична напруга ідей у діалозі Платона ніколи не закінчується.

«Структуру платонівських діалогів часто дуже важко встановити, оскільки в них безліч уточнень, повернень до попередніх тезисів, відхилень

⁵⁵ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. — М. : Школа-Пресс, 1995. — С. 209.

⁵⁶ Кокто Ж. Священные чудовища [Электронный ресурс] / Жан Кокто. — Режим доступа : <http://lib.ru/PXESY/KOKTO/chudowisha.txt>

⁵⁷ Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев; [сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова]. — М. : Мысль, 1993. — С. 904.

від основної думки. Складається враження багатоголосся музичного твору, а не точно сформульованої логічної послідовності. Завдяки драматизму думки, надто рухливому і пристрасному, що створює діалог, закінченість і систематичність ніби завжди ухиляються в бік. Проте саме ці безкінечні каскади думок, коли все кипить і вирує від все нового і нового їх натиску, надають діалогу особливого відчуття безпосередньої, живої суперечки»⁵⁸.

Платонівський ідеал досконалої людини — сильний, обов'язково простий чоловік, в якому душевні здібності диференційовані настільки, щоб не заперечувати одна одну, і не настільки ізольовані від зовнішнього світу, щоб егоїстично йому протистояти. Платон проповідник всілякої гармонії всередині людини, у природі, у суспільстві і в космосі. Але ми вже знаємо, що гармонія буває різною. І сам Платон заблукав у лабіринтах своїх парадоксів.

Предметом естетики Платон визначив любов. Він вважав, що тільки любов до прекрасного відкриває очі на це прекрасне. Тільки зрозуміле, як любов, знання — і є достеменним знанням. Це ніби шлюб між знанням і людиною, від якого народжуються науки і мистецтва. Той, хто любить, є завжди геніальним і йому відкривається в предметі своєї любові те, що не бачить той, хто не любить. Творець у будь-якій галузі, в особистих стосунках, у науці, в мистецтві, у суспільно-політичному житті завжди є люблячим, тільки йому відкриті нові ідеї, які він хоче втілити в життя.

Зовнішня і внутрішня культура поведінки були притаманні Платону. Він був вихованим у благородній манері, тримався пристойно, мав стриманість сильної і зосередженої людини, ніколи не підвищував голос. Гнів вважав недостойним філософа. Уважно вислуховував співрозмовника, проте ніколи не зупинявся поговорити, як Сократ, із вуличним перехожим. І зовні і внутрішньо був справжнім аристократом. «Звичка — не дріб'язок» — девіз Платона. Тому ніколи не пив без міри, не їв зайвого, мало спав. Натомість читати і писати дозволяв собі, скільки бажала душа.

До останньої хвилини життя він читав. «Найбільша насолода говорити істину», — не раз повторював він. Такою особистістю був Платон. Якщо перекласти це на термінологію педагогічної майстерності, то мусимо визнати — Платон володів бездоганною зовнішньою і внутрішньою педагогічною технікою. Це imponувало учням в учителі й притягувало до платонівської академії велику кількість слухачів, які наслідували його манери, звички, мистецтво риторики, етику спілкування, естетику думки.

Водночас, попереджає О. Лосєв, етика вчення Платона балансує на межі прекрасного і потворного. І треба вміти чітко розмежовувати одне від одного: «платонівське вчення про ідеї є ще й дуже витонченою і викривленою діалогічною поезією... Перед нами постає образ прекрасного юнака, еротично завороженого, пристрасного риторика і діалектика, що сперечається на фоні яскравого і сонячного південного неба та моря з іншими, такими ж, як і він, людьми, пристрасного поета, оратора, вправного розповідача і вільного від праці аристократа... Платон розуміє людину, космос, божество — як цього безмежно гнучкого, витонченого, прекрасного юнака, ... що має вишукане тіло, вчинки, слова і життя. Це, безумовно, спокусливий юнак — як

⁵⁸ Лосєв А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосєв, А. А. Тахо-Годи. — [3-е узд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 61.

у сенсі загально естетичної термінології, так і у сенсі тої аскетичної термінології, де спокуса рівносильна облуді і мареву, що виступає під виглядом краси, ласки, добра...»⁵⁹.

1.4. Загальний художній принцип філософського вчення і теорії естетичного виховання молоді Арістотеля

Арістотель для нас є безкомпромісною і мужньою відповіддю на питання про смисл життя. Але зрозуміло, що при всій глибинній повчальності його прикладу, ми повинні йти своїм власним шляхом.

О. Лосев

Через мистецтво виникає те, форми чого знаходяться в душі.

Арістотель

Арістотель — учень **Платона**, продовжувач його ідей. Надзвичайно широке коло наукових інтересів Арістотеля викликало захоплення і подив у багатьох його шанувальників і опонентів: філософія, логіка, психологія, історія, природознавство, етика, естетика, педагогіка. Арістотель створив найбільш повну теорію виховання в античному світі. У питаннях виховання він був не тільки теоретиком, а й практиком. Чотири роки виховував **Олександра Македонського**, навчив його поважати науку і вчених, любити мистецтво і природу. «Вельми характерною є та обставина, що Олександр добре ставився не тільки до Арістотеля, а й до тих людей, яких поважав Арістотель і про яких розповідав своєму царському учню. Одного разу Олександр затримався на декілька днів у малоазійському місті Феселіді і узнав, що там є статуя відомого ритора Теодекта. Теодект був учнем Платона, Ісократ і самого Арістотеля. Після бучного бенкету Олександр підійшов до цієї статуї і накидав до її підніжжя багато вінків. Плутарх з цього приводу говорить: «Так, забавляючись, він віддав данину пошани людині, з якою познайомився завдяки Арістотелю і заняттям філософією». Таким чином, не дивлячись ні на які обставини, що ускладнюють питання відносин Арістотеля і Олександра, можна цілком точно і з упевненістю сказати, що виховання, отримане Олександром завдяки Арістотелю, було ґрунтовним. Воно проникало у самі глибини особистості великого завойовника. Арістотель написав для Олександра книгу про те, як треба царювати і як важливо для царя бути добрим. «Сьогодні я не царював, — говорив іноді Олександр, — адже я нікому не робив добра»⁶⁰.

Учень Арістотеля був великим завойовником, тоді як Учитель вважав головною метою будь-якої держави — освіту, виховання у народі доброчинності, моральності, естетичного ставлення до життя. Виховання через сім'ю і державу, гармонійний розвиток розумової, фізичної і моральної сфери гро-

⁵⁹ Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. — С. 683.

⁶⁰ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 122.

мадян — важливіша справа держави за всілякі війни й завоювання. Він першим в античному світі привернув увагу педагогів до потреб самої людини, на відміну від попередніх систем виховання, в яких сповідувалось повне підпорядкування людини державі. Арістотелівська загальна теорія виховання мала чітко визначену структуру, мету, завдання, вікову періодизацію: до 7 років в сім'ї; «до бороди» (7-14 років) і «від бороди» (21 рік) — у системі державних шкіл з різними напрямками гармонійного розвитку людини.

В Афінах біля храму Аполлона Лікейського, звідки і сама місцевість отримала назву Лікея, Арістотель відкрив відому школу лікей (ліцей), де читав лекції, більш схожі на бесіди під час прогулянок, і писав свої праці, в основі яких нотатки його бесід з учнями. Найбільш відомими його працями є: «Логіка», «Політика», «Етика». «Етика» складається з десяти книжок, в кожній з яких Арістотель розглядає, що таке «найвище благо» (добročинність, мужність, поміркованість, щедрість, дружба, щирість, насолода, великодушність), і доводить, що головне призначення людини — у розумній, добročинній діяльності, а достойної, «калокагатійної» людини — у прекрасному її виконанні.

Щастя є найвищою метою людської діяльності. Добročинність розкриває себе у діяльності, тому щастя є діяльністю, що дорівнює добročинності. Щасливе життя залежить від правильності суджень людини, отже, «призначення людини — діяльність душі, узгоджена із судженнями. Найвеличнішою із добročинностей є мудрість» (Нікомахова етика, I, 1, 1099 а)⁶¹.

«Нікомахова етика» закінчується описом найвищого щастя, яке Арістотель знаходить у теоретичній «умоглядній» (абстрактній) діяльності. «Внутрішнє самовдоволення мудреця — ось мета і етичного, й естетичного виховання, — пише О. Лосев, — ... естетичне виховання, за Арістотелем, не є тільки естетичним і художнім, хоча й виражене естетичними засобами. Мета його — створити мудреця, самодостатнього і вільного, аристократа духу»⁶².

Знання, що стало життям і софійною мудрістю, — ось ідеал калокагатійної довершеності Арістотеля. У калокагатії Арістотеля втілювалася давньогрецька ідея виховання людини, в якій гармонійно поєднувалися тілесна довершеність (скульптурність тіла), моральна досконалість, мудрість. Ця єдність була настільки нерозривною, що уособлювала в собі синтез всіх життєвих цінностей греків: здоров'я, багатства, могутності, слави — всього, що було для них Благом. Вищим благом було пізнання Істини. «У Нікомаховій етиці», — пише О. Лосев, — є чудовий розділ про так звану *megalosuchia*, або «велич душі». Арістотель зображує цю добročинність яскравими рисами і, між іншим, каже: «Велич душі, можна сказати, є ніби певним космосом добročинностей, тому що робить їх більш значимими і без них не виникає. Тому **бути великим душею воістину важко**. Це неможливо без калокагатії»⁶³. Отже, *калокагатія* (за Арістотелем) поєднує

⁶¹ Арістотель. Нікомахова етика / Αριστοτελούς Νῆικα Νικομαχεα. — К.: Аквілон-Плюс, 2002. — 480 с.

⁶² Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. — С. 758-759.

⁶³ Лосев А. Ф. История античной эстетики: итоги тысячелетнего развития / А. Лосев. — М., 1994. — Кн. 2. — С. 386-439.

Красу, Істину, Добро на основі синтезу софійної мудрості, етичної дії, естетичного споглядання і є *символом духовної величі*.

Для нас надзвичайно цікавим є факт загального художнього принципу всього філософського вчення Арістотеля. Сам Арістотель вважав, що усе існує у світі є твором мистецтва. І природа, і людина, і сам світ, і небо є художнім твором. Адже греки світ називали космосом, що в перекладі з грецької означає «лад», «порядок», «злагода» і «краса». Арістотель, як справжній грек, відчував гармонію і красу цього світу, незалежно від наукових абстракцій і життєвих подій, якими б вони не були. Принцип краси як першооснова життя в цілому пронизує всю творчість Арістотеля. І тут він сперечався не тільки з багатьма теоріями, що ґрунтувалися на принципі художності, а навіть із самим Платоном, своїм учителем.

«На відміну від Платона, Арістотель заперечував існування ідей окремо від речей. Він бачив у теорії Платона викривлення, яке, на його думку, заперечувало велич вчення Платона. Якщо речі є слабким відображенням світу ідей, які існують десь у ідеальному світі, то це означає, що смисл речі існує окремо від неї. А цього не може бути, адже вся оточуюча Арістотеля дійсність просякнута глибинним смислом, який випромінює кожна річ, істота, людина, і все, що людина робить, теж має смисл. Світ взагалі не може існувати поза смислом, і не існує смислу поза життям. Треба лише зрозуміти, переконує Арістотель, що для усвідомлення глибини цього смислу мільячій людині необхідні знання і, іноді, доволі потужне зусилля думки.

Коли великий Арістотель зрозумів, що ідея присутня у кожній матеріальній речі, що ідея злита з матерією, знаходиться у середині неї, а не у занебесній височині, він зробив рішучий крок. Арістотель звів матерію на землю, яку так любили і шанували греки. Він повернув її в усій її повноті матеріальному світу. Цей світ втратив давніх міфологічних богів, але кожна часточка матерії знайшла свій одвічний смисл свого існування... у Арістотеля зовсім немає такої матерії, яка була б неформленою купою невідомо чого. Вона вся просякнута і життям, і розумом... життя і смисл навіть важко відділити у Арістотеля одне від одного»⁶⁴.

Художньо-творчий першопринцип, за Арістотелем, складається з чотирьох принципів, що визначають якісні складові кожної речі, а саме: 1) матерії; 2) форми, 3) діючої причини; 4) певної доцільності. Перші два з чотирьох принципів – матерія і ейдос (форма або ідея) – достатньо глибоко і виразно виявляють художньо-творчий підхід Арістотеля до буття. Кожна річ, в тому числі і художній твір, є матеріалізованою формою з причинно-цільовим призначенням, водночас, маючи дещо спільне, вона відрізняється від будь-якої іншої речі, тому володіє низкою суттєвих властивостей, сукупність яких і є ідеєю будь-якої речі.

Здійснення ейдосу (форми або ідеї) художнього твору у її матерії – це вдало і доцільно виконаний твір мистецтва, тобто результат роботи, що має пряме відношення до майстерності, а отже, й до художніх устремлень самого майстра. Художність твору залежить від рівня досконалості цільної єдності чотирьох принципів. Якщо ж рівень його втілення позбавлений міри,

⁶⁴ Лосев А. Ф. Платон. Арістотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Молодая гвардия, 2005. – С. 181.

недостатній чи, навпаки, надлишковий, то і мистецький твір відзначається обмеженістю й є позбавленим художності, краси, користі, доцільності.

Уся багатоманітність матеріального буття, в тому числі і світу мистецтва, ґрунтується на різних співвідношеннях ейдосу і матерії у їх причинно-цільовому втіленні. Ось чому чотири принципи існування речі можуть належати і найпрекраснішому твору мистецтва, і найпотворнішому. І там, і тут є своя міра співвідношення, кожний раз різна, інакше світ склався б з нудних, одноманітно створених речей, далеких від мистецтва.

Художньо-творчий першопринцип Арістотеля є ієрархічно вибудованим — від нижчих форм життя до вищих:

1. Художня матерія, в якій відсутня форма, але безліч можливостей (потенцій). Кожній речі або сутності відповідає своя матерія. Наприклад, боги теж матеріальні, але матерія, з якої вони створені, специфічна — ефірна тощо.

2. Природа як твір мистецтва. Матерія виявляє себе у тих чи інших просторово-часових формах. Простір не є байдужим, а завжди кипить життєвими стремліннями і можливостями й завжди відповідає на питання ціннісного характеру. В ній діють причини, цілі і сама ж матерія.

3. Душа як принцип живого тіла. Душа є у всіх живих істот, включаючи людину. Душа керує тілом ейдетично, тобто не механічно, не етично, а як художньо-творче начало. Душа у Арістотеля — принцип художньо-творчого оформлення тіла. Арістотель розрізняє три види душі: рослинну, тваринну (чуттєву) і розумну (людську). На кожному рівні працює чотирьох принципівий характер художнього оформлення, незалежно від специфіки речі або тіла. Розумна душа також має свій ейдос, матерію, причинно-цільове спрямування. В цьому відношенні душа є аналогічною живій природі⁶⁵.

Мистецтво, таким чином, є уподібненням природи, хоча фактично сама природа у Арістотеля є художнім твором. Різноманітні форми мистецтва є специфічним уподібненням (мімезис) природним та штучно створеним формам буття. Художник, за Арістотелем, є внутрішньо вільним у виборі предметів, засобів та способів своєї творчості. Проте він не позбавлений значного простору для креативно-мистецької діяльності на ниві малярства, поезії та музики. **Мімесис** — центральне поняття естетики Арістотеля. «Зводячи до однієї формули все те, що ми знаходимо про поняття уподібнення в «Поетиці», можна сказати таке:

Уподібнення є: 1) творчість людини, 2) до якої людина прихильна за своєю природою, 3) якою вона специфічно відрізняється від інших живих істот, 4) в силу якого набуває свої перші знання, 5) творчість, завдяки якій вона отримує задоволення 6) від мислиннево-комбінуючого 7) споглядання 8) відтвореного предмету 9) з точки зору того чи іншого прообразу. Власне, це та формула, — пише О. Лосев, — під якою б підписався і Платон. Водночас Арістотель, при всьому своєму безсумнівному Платонізмі, є досить далеким від основних конструкцій Платона»⁶⁶.

⁶⁵ Лосев А. Ф. Платон. Арістотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 171-175.

⁶⁶ Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. — С. 722.

«Це уподібнення, але таке, що зображає не одиничне, а загальне, не те, що було, а те, що могло б бути. Поезія уподібнює, а не відтворює; відтворює, точно реєструє те, що сталося, — історія. Мистецтво уподібнюється рівню не одиничного, а сутнісного буття, і не стільки реального, скільки можливого. Це можливо-сутнісне буття зображується у одиничному, в конкретних діях і характерах, проте в цьому одиничному залишається тільки те, що служить сутнісному. Таким чином, і Платон, і Арістотель пишуть про те, що мистецтво — це уподібнення, але вкладають у це поняття різний смисл. За Платоном, мистецтво копіює речі, що є «тінями» ідей, тобто створює тінь тіні; за Арістотелем, мистецтво схоже на філософію, тому що пізнає загальне»⁶⁷.

Цей висновок є дуже важливим не тільки в контексті нашого дослідження, а й у контексті філософії, психології, соціології мистецтва, мистецтвознавства, мистецької освіти, естетичного виховання тощо, оскільки піднімає мистецтво до висот «людинотворення», а не просто допоміжного засобу або «підсолоджувача гірких ліків». Це спростовує всі суперечки між реалістичним і абстрактним мистецтвом, що є художнім, а що ні. Адже художнім є те, що породжує творчу думку, нове знання, допомагає людині знайти нові шляхи у пошуках Істини, Краси і Добра.

Тому що створюючи, сприймаючи мистецтво, діючи у мистецькому полі — людина не тільки пізнає загальне, сутнісне в житті, а й творить нову реальність, а разом з нею «переплавляє у тиглі художнього» свій світогляд, створює нове життя. І навіть більше. Якщо кожна річ має свою ідею, ейдос, і він сповнений смислом, який має безліч потенцій і може будь-коли і будь-де втілитись у матерії і стати причинно-цільовим спрямуванням форми, дії або події (за Арістотелем), і якщо цей ейдос знаходиться у світі ідей, тобто у трансцендентному вимірі (за Платоном), то можна припустити, що думки людини, матеріалізовані у формі, побудованій за художнім принципом (а це за Арістотелем — принцип існування життя взагалі), — потенційно теж можуть втілитись у матеріальні форми або ідеї будь-де і будь-коли. Може тому «рукописи не горять»? (М. Булгаков). Або згадаємо теорію В. Вернадського про Ноосферу, — можливо, це і є своєрідний «банк ідей»?

Таким чином, Арістотель, як і його Учитель Платон, заставляє нас задуматись над тим, що творчість людини, художня зокрема, створюючи нову реальність, може потенційно проектувати майбутнє. Це дає підстави зробити висновок про важливість відповідального ставлення митця до «естетичної вертикалі художнього твору», що визначає вектор етичного спрямування розвитку особистості як автора, так і людей, що сприймають мистецтво, й людства взагалі. У педагогічному сенсі це визначає важливість формування і розвитку естетичної та етичної культури особистості у освітній практиці, мистецькій зокрема.

Арістотель у своїй естетичній теорії художньо-творчого першопринципу дійшов висновку про заданість, обумовленість трагічності самого життя. Тому що завжди існує конфлікт між світовою заданістю і людськими прагненнями, волею, втіленими в їх діях і вчинках. Життя трагічне. Але цю

⁶⁷ Пустовит А.В. *Етика і Естетика: Наследие Запада. История красоты и добра: [учеб. пособ.]* / А.В. Пустовит. — К.: МАУЦ, 2006. — С. 35; С. 60-61.

трагедію життя зможе зрозуміти лише той, хто у її глибині бачить не трагічну, а ідеальну дійсність, що призводить до перетворення людини і через страждання, очищення виводить її на більш високий рівень особистісного розвитку, а разом з тим перетворюється і саме життя.

Арістотель вперше в античній філософії вводить поняття *катарсису* (від *гр. katharsis* — *очищення*). За вченням Арістотеля, трагедія через страждання і страх призводить до звільнення від афектів страху, гніву, страждання, болю, розгубленості, збентеження, смутку й перетворення негативних афектів у позитивні почуття: милосердя, співчуття, задоволення, радості, душевного піднесення. О. Лосев пояснює, що очищення, за Арістотелем, незводимо до психологічних практик, морального заспокоєння добродійності душі або навіть естетичного задоволення і естетичної оцінки. Оскільки для Арістотеля найбільшим із задоволень є пошуки істини і довшеної краси через осягнення їх розумом, то тоді, зрозуміло, що трагічне очищення, за Арістотелем, — це розумне очищення. Якщо царством краси і мудрості є величний космос, то і в окремих творах мистецтва, зокрема драмі і трагедії, можна знайти велич Розуму, який вище за почуття і енергії. Такою є антична естетика Арістотеля⁶⁸.

У Арістотеля вчення про катарсис є полемікою з Платоном, який заперечував соціально-педагогічне значення драми. «Доля героїв, — пише О. Лосев, — у грецькій трагедії якраз і свідчить про наявність вищих основ життя, які тільки й здатні осмислити трагічну долю дійсності. Арістотель довів це як своєю філософською теорією, так і своїм практичним життям і діяльністю»⁶⁹.

Таким чином, антична класика (Сократ, Платон, Арістотель), характерною ознакою якої була благородна краса у поєднанні із спокійною величчю, й донині є однією з найбільш усталених парадигм європейської культури. В античній культурі, де міфологічні та релігійні основи слабшають, формується *філософський тип світогляду*. При цьому держава має обмежений вплив на людину, тому поступово складається самостійна поведінка людини і внаслідок цього перші в історії людства прояви індивідуального переконання (чого тільки варта поведінка Сократа на суді!). З часів Сократа з'явилася можливість міркувати по-різному, але кожен «тягнув ковдру на себе», намагаючись вплинути на погляди інших членів суспільства. Антична індивідуальність складається в ході вирішення протиріччя між бажанням діяти самостійно й неможливістю це зробити, щоб не порушити усталену традицію. Це протиріччя знаходить свій вихід, по-перше, у драматичних творах Есхіла, Софокла, Еврипіда, в яких самостійний вчинок героя отримує санкцію з боку суспільства. По-друге, протиріччя, що значно ускладнило всю суспільну життєдіяльність грецького полісу, вдалося перебороти, погодившись із низкою ідей, висловлених Платоном і Арістотелем.

Ці філософи запропонували підкорити міркування законам (правилам) й установити за допомогою цих же правил контроль за процедурою побудови думки. Правила мислення спиралися лише на загальноприйняті

⁶⁸ Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. — С. 741-748.

⁶⁹ Лосев А. Ф. Платон. Аристотель / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — С. 185.

у суспільстві знання, а міркування мали бути зрозумілими та прийнятними для всіх членів античного суспільства. Інакше кажучи, хоча Платон і Арістотель наполягали на пріоритеті суспільної думки, вони одночасно захищали право античної людини на власну думку.

Починаючи з Платона, проблематика індивідуального осмислення світу все більше цікавить філософів, водночас, поступово визріває опозиція: внутрішнє і зовнішнє, Я і світ, Я та інші, Світ і я. Так в середині культури доби античної класики визначилося протистояння двох протилежних світоглядних концепцій: Платона — учня Сократа: «міра всіх речей — Бог» і софістів (Протагор, Горгій, Гіппій): «людина — міра всіх речей». Обидві концепції знайшли своє продовження у подальшій європейській культурі — християнський монотеїзм обрав першу, постмодерн — другу.

Отже, дослідження історії становлення етичних та естетичних категорій дало нам змогу з'ясувати, що з давніх часів людство усвідомило триєдність Добра, Істини і Краси. Якщо визначити етику як сферу добра, в центрі якої є проблема вдосконалення моральної сутності людини, а естетику, як сферу прекрасного, в центрі якої проблема естетичного вдосконалення особистості (емоційно-почуттєвої сфери, мислення, смаків, художніх цінностей, досвіду сприйняття мистецтва тощо), то саме ця триєдність дає можливість викладачам музичного мистецтва та художньої культури етично спрямувати й естетично організувати власну педагогічну дію у навчально-виховному процесі.

Питання для самоперевірки і самоконтролю

1. Які цінності відповідають естетичним категоріям Істини, Краси і Добра?
2. Дайте визначення термінів «естетика» та «етика». У чому їх специфіка?
3. Назвіть структурні елементи сократівського діалогу. Який етичний імператив став основою педагогічної дії Сократа?
4. Як розвивалось і змінювалось поняття «калокагатія» у Сократа, Платона і Арістотеля?
5. Що є основою принципу естетичного і принципу духовності?
6. Розкрийте сутність вчення Платона про ідеї, в чому полягає його значення?
7. Поясніть сутність протиріч філософських, політичних і педагогічних ідей Платона. Як вони вплинули на подальше життя людства?
8. Що означає термін «мімесис»? Чим відрізняється його трактовка у Платона і Арістотеля?
9. У чому виявляється специфіка розуміння естетичної категорії «катарсис» у Арістотеля?
10. Яке місце у концепції естетичного виховання Арістотеля посідає принцип художності?
11. Якою є справжня мета естетичного виховання за Арістотелем?
12. Які уроки етики і естетики педагогічної дії отримали Ви від Великих Учителів античності?

РОЗДІЛ II

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Складові педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін

Мистецтво і педагогіка – фундамент, на якому можна вибудувати справжню духовність і справжнє відчуття радощів від того, що ти існуєш на цьому світі, пізнаєш його, реалізовуєш та удосконалюєш свої можливості.

М. Чембержі

Загроза мистецтву насувається з боку двох чудовиськ: художника далекого від майстерності і майстра далекого від мистецтва.

А. Франс

Необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму фахівця у системі вищої освіти є характерною ознакою сьогодення. Вихідні положення щодо змісту й організації педагогічної освіти ґрунтуються в цілій низці програмних документів, серед яких Закон України «Про вищу освіту», «Концепція педагогічної освіти», «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті»¹. Реалізація завдань, зокрема підвищення престижу вищої освіти як одного із головних факторів розвитку економіки, у вищезгаданих нормативних документах висуває важливу проблему підвищення якості підготовки педагогічних кадрів та водночас піднімає питання розвитку педагогічної майстерності працюючих учителів та викладачів вищих навчальних закладів.

В організації освітнього процесу у національній школі важливу роль відіграють дисципліни художньо-естетичного циклу: музика, образотворче мистецтво, художня культура тощо. Саме через викладачів мистецьких дисциплін, їхню педагогічну майстерність молоде покоління виявляє, осмислює, реконструює та інтерпретує культурні цінності, дивиться більш глибоко й уважно на художні твори сучасності, розуміє складні проблеми сьогодення, усвідомлює зміст явищ художньої культури та мистецтва. Основною фундаментальною позицією мистецької освіти є єдність процесів формування духовної культури особистості, переходу від засвоєння інформації до розвитку світоглядної позиції людини засобами мистецтва.

¹ Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») // Освіта. – 1993. – № 44-46. – С. 2-15.; Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2-7.; Концепція педагогічної освіти від 23 грудня 1998 р. – К., 1998. – 20 с.

Професійна педагогічна діяльність викладачів музичного мистецтва та художньої культури спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів та студентів, їх здатність до сприймання оцінювання й творчої діяльності у мистецтві. Тому критерієм педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є рівень професіоналізму, що вимагає специфічних знань й умінь сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану у мистецьких творах, з метою навчання та виховання учнівської молоді.

«Сьогодні як ніколи виникає інтерес до духовної вертикалі мистецтва, оскільки суспільство все більш гостро відчуває дефіцит естетичного та етичного відношення людини до буття й усвідомлює соціокультурні, гуманітарні наслідки втрати сили мистецтва як ціннісного орієнтиру людства. Втілення в мистецтві Краси і Добра ґрунтується на принципах єдності і взаємозв'язку його естетичного і морального потенціалу. Тільки визначенням закономірностей їх єдності можна виявити міру могутності мистецтва як феномену людинотворення, що є необхідним для поглиблення розуміння багатьох педагогічних проблем сьогодення»².

Аналіз педагогічних явищ і процесів на основі вивчення архівних матеріалів, епістолярної та творчої спадщини мислителів, філософів, громадських діячів, митців, теоретиків та практиків освітньої галузі, здійснений сучасними науковцями (О. Апраксіна, Л. Артемова, Є. Барбіна, Ю. Грищенко, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтух, О. Лаврінченко, О. Лобова, В. Майборода, О. Ростовський, О. Сухомлинська, Т. Усатенко, Н. Філіпчук, О. Цвігун, М. Ярмаченко та ін.), дозволив виявити етико-естетичний контекст розвитку педагогічної майстерності педагогів (вчителів, викладачів), в тому числі викладачів мистецтва, у процесі їхньої професійної діяльності. Це особливо важливо у визначенні специфіки та структури педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури, оскільки їхня діяльність пов'язана (за визначенням О. Рудницької) із опануванням суб'єктами навчально-виховного процесу знань на рівні сучасних досягнень культури, розумінням їх ролі у життєдіяльності суспільства і кожної людини; реалізацією цілеспрямованого педагогічного впливу на прилучення особистості до скарбниці світових і національних художніх цінностей з метою її духовного розвитку; формування творчих здібностей, світоглядної позиції, здатності до морально-естетичного самовдосконалення³.

У такій проекції розвиток педагогічної майстерності викладачів мистецтва виступає як спеціально організований процес освіти і самоосвіти викладачів мистецьких дисциплін з орієнтацією на розвиток емоційної та почуттєвої сфери особистості; розкриття творчого потенціалу; формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення позиції викладача-інтелігента.

Сутність, зміст і специфіка феномена педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, музичного мистецтва та художньої культури

² *Естетика та етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. / Ін-тут пед. освіти і освіти дорослих НАПНУ: Полтавський нац. пед. у-т ім. В.Г. Короленка. – К., 2011. – Вип. 1. – 196 с.

³ *Рудницька О. П.* Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – С. 47.

зокрема, ґрунтуються на *естетичних та етичних засадах*, основою яких є, перш за все, етико-естетичний контекст вибору цінностей в системі міжособистісних стосунків учителя, викладача з учнями, студентами.

Майстерність у будь-якій галузі освіти має своє змістове вираження і функціональне призначення. Однак у кожній сфері майстерність має свої специфічні ознаки, хоча за метою і кінцевим результатом відмінностей у трактуванні цього поняття немає: майстерність завжди пов'язується з підвищенням ефективності діяльності. Педагогічна майстерність — це характеристика педагогічної діяльності високого рівня. Головною ознакою педагогічної майстерності є бездоганне уміння навчати своїх учнів, формувати в них позитивні риси особистості й характеру.

Ідея розвитку майстерності педагогів формувалася на тлі різних думок і поглядів на навчання та виховання дітей та молоді й пройшла тривалий і складний шлях еволюції. Величезний історичний масив накопиченого педагогічного досвіду свідчить про те, що розвиток майстерності вчителя, викладача неможливий поза естетичними і етичними чинниками, оскільки змістом освіти є формування ціннісної свідомості, ціннісного відношення особистості до оточуючого світу.

Ціннісна свідомість стає регулятором розвитку особистості у випадку, коли пізнана цінність, зумовлена сприйманням, естетичним переживанням людини, стає її особистісним досвідом, а відтак особистісним смыслом, формуючи ідеали, інтереси, смаки, установки, переконання, морально-етичні якості (І. Зязюн), що в свою чергу впливає на стратегію вибору поведінки людини в соціумі й визначає її характер (С. Рубінштейн). «Для того, щоб смисл і значущість ціннісного знання були сприйняті особистістю як власна цінність, ці знання повинні бути пережиті, наділені почуттями. Для цього важливо використовувати особистісно орієнтовану освіту культурологічного типу, що передбачає створення умов полікультурної освіти...»⁴.

«Завдання освіти — культурні цінності, до яких в процесі навчання має долучитися людина»⁵. Призначенням мистецької освіти є утримувати, відтворювати і передавати багатство цінностей смислового світу, залучаючи людину до вищої мудрості й не прийдешніх істин буття. Діяльність педагога тільки тоді виконує свою місію, коли зберігає, охороняє й відтворює у свідомості учнів багатство культурно-історичних, моральних цінностей, пробуджує гідність й виводить особистість до вищих духовних смислів, повертає людині власну індивідуальну сутність, піднесена і висвітлена у пошуках істини через естетичні переживання у творчому процесі навчання.

Така позиція визначає діяльність викладачів мистецьких дисциплін, оскільки мистецтво в цілому прагне досконалості, орієнтована на досягнення ідеалу, що має відношення до творчого навчально-виховного процесу й підкреслює діяльну сутність педагогічної майстерності, як мистецтва найбільшого, найскладнішого, найвищого й найнеобхіднішого з усіх мистецтв (К. Ушинський).

⁴ Зязюн І. А. Діалектика особистісних цінностей та смислів у розвитку особистості / Іван Андрійович Зязюн // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. — Київ-Чернівці: Зелена Буковина, 2008. — С. 12.

⁵ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М.: Школа — Пресс, 1995. — С. 36.

Педагогічна майстерність є мистецтвом сприяння прагненню людини до особистісного розвитку. Єдність мистецтва й майстерного навчання виявляється у знаходженні особистісних смислів як у художніх текстах, так і собі самому, у створенні власного образу. Недаремно в гуманітарній парадигмі освіти трактується як діяльнісний процес створення власного образу в культурі й культури в собі (О. Бондаревська, С. Гессен, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Кремень, Л. Губерський).

Педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток здатності учнів до сприймання і розуміння культурних явищ — за виразом О. Рудницької — «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості»⁶. Адже мистецькі твори завжди мають певне естетичне та етичне спрямування, бо опосередковано, через сприйняття смислу, закарбованого в художньому образі, впливають на свідомість і підсвідомість особистості. Художній образ включає в себе досить широке та різноаспектне коло життєвих відносин й виражає значний діапазон поглядів та знань. Тому від рівня естетичного та етичного смислу мистецького твору залежить спрямованість світоглядних орієнтирів особистості, а відтак і його духовного впливу.

У сучасній вищій школі феномен педагогічної майстерності визначається як ідеал педагогічної діяльності, що спонукає викладачів до самовдосконалення, і як еталон, що містить оцінку ефективності педагогічної праці. «Рівень педагогічної майстерності викладача вищої школи є важливим чинником навчально-виховного процесу, він позначається на результатах навчання студентів, на формуванні їх як особистостей. У свою чергу, розвиток педагогічної майстерності викладача тісно корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями. Можна вивчити свій фаховий предмет, можна мати систему психолого-педагогічних знань, але це не забезпечить відповідної майстерності. Майстром стає той, хто прагне цього, хто працює, хто осмислює власну діяльність, бо, як стверджував К. Ушинський, передається думка, виведена з досвіду, але не сам досвід»⁷.

Актуальність проблеми розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін вищих педагогічних закладів освіти обумовлена необхідністю забезпечення цілісності їхнього особистісно-професійного становлення на основі нових педагогічних стратегій та опанування мистецько-педагогічними технологіями навчання і виховання молоді.

Важливість вирішення цієї проблеми пов'язана з реальним станом культурного розвитку молоді, яка знаходиться у складній соціокультурній ситуації, оскільки постійно зазнає впливу різноманітних новітніх культурних форм, стилів і напрямів, що є носіями специфічних естетичних цінностей та етичних правил і норм. Тому система освіти не може обмежуватися тільки трансляцією наукового знання, усталених етичних норм і художньо-естетичних цінностей. Її призначення полягає у вихованні особистості,

⁶ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. — С. 7-14.

⁷ Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання / А. І. Кузьмінський // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. — Вип. № 2. — 2010.

здатної орієнтуватися у складному соціокультурному просторі, відрізнити культуру від псевдокультури й на основі цього набувати власної системи загальнолюдських та художньо-естетичних цінностей.

Майстерність у будь-якій галузі освіти має своє змістове вираження і функціональне призначення. Однак у кожній сфері діяльності майстерність має свої специфічні ознаки, хоча за метою і кінцевим результатом відмінностей у трактуванні цього поняття немає: майстерність завжди пов'язується з підвищенням ефективності діяльності.

Методологічну основу визначення сутності і змісту педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів становлять праці з проблем: формування педагогічної майстерності учителів (О. Абдулліна, Є. Барбіна, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Д. Крамушенко, І. Кривонос, Н. Кузьміна, А. Макаренко, О. Пехота, В. Семиченко, В. Слатьонин, М. Солдатенко, В. Сухомлинський, Н. Тарасевич та ін.); змісту, форм і методів викладацької діяльності у вищій школі (Є. Березняк, Ю. Васильєв, Г. Горська, Г. Єльнікова, М. Захаров, Б. Кобзарь, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Сухомлинський, П. Худомський та ін.); професійної компетентності (В. Бегей, В. Бондар, Л. Даниленко, В. Маслов); мистецько-педагогічної діяльності вчителів та викладачів (Б. Брилін, В. Бутенко, А. Козир, С. Коновец, О. Лобова, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокова); специфіки художньої творчості (Д. Абрамян, В. Алахвердов, І. Бех, Л. Виготський, А. Костюк, А. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, О. Мелік-Пашаєв, Н. Рождественська, С. Рубінштейн, П. Симонов, П. Якобсон). У них акцентується взаємний зв'язок між культурою і освітою. Більшість теоретиків і практиків педагогічної освіти переконані в тому, що духовний пошук особистості тісно пов'язаний із творчим навчанням (зокрема й мистецьким або за допомогою мистецтва), спроможним **висвітлювати** особистість, здатним динамізувати її розвиток й культурне збагачення. Тільки **освіта через мистецтво** як осередок істинного, прекрасного, доброго є, на думку багатьох знаних педагогів, найефективнішим шляхом до духовної самореалізації особистості й визволення сьогоденної культури з глибокої кризи.

Проблема розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є, перш за все, проблемою їх саморозвитку і реалізації у професійній діяльності. Результат цієї діяльності впливає на професійний розвиток і самовдосконалення самих викладачів, дає їм змогу досягти певного рівня педагогічної майстерності, розвинути професійну культуру.

Процес *розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін* слід розглядати у контексті культурологічної функції освіти, яка передбачає оновлення змісту освіти на засадах його гуманізації, гуманітаризації, цілісного уявлення та збереження надбань національної та світової культури. Надзвичайно важливу роль у процесі відіграє особистість викладача мистецтва.

Важливим в цьому контексті є визначення О. Рудницькою специфіки феномена педагогічної майстерності вчителів мистецьких дисциплін. О. Рудницька стверджує, що орієнтиром будь-якої педагогічної діяльності,

помічником у виборі її стратегії, техніки, цілей і напрямів виступають саме професійні теоретичні знання, які дає наука. У своєму науковому доробку О. Рудницька звертає увагу на слово «майстерність», яке використовується у двох значеннях: як певний вид ремесла та як характеристика рівня володіння вміннями у тій чи іншій галузі діяльності, ступінь її досконалості, неповторності, тобто мистецтва⁸.

Саме такий зміст відповідає сутності поняття педагогічної майстерності, що передбачає наявність елементів творчості у вирішенні різноманітних педагогічних завдань. Адже педагогічна майстерність характеризує не лише те що робиться, тобто різні прийоми діяльності, її техніку та можливості використання, які можуть бути зафіксовані словами, символічними образами, відеозаписами і у подальшому засвоєні шляхом тренувальних вправ, навіть до рівня набуття відповідних навичок.

Майстерність характеризує ще і як це робиться у реальній ситуації, тобто є ознакою непередбачених суб'єктивно-неповторних педагогічних дій, які неможливо описати у всій їх повноті, бо спостереженню піддаються тільки окремі яскраві спалахи успіху. І хоча мета творчої діяльності педагога не обов'язково спрямована на створення чогось принципово нового, оригінального, але на відміну від науки і мистецтва, продуктом творчості залишається розвиток особистості. Вчитель навіть може створити і пропонувати свою власну технологію, яка є засобом отримання кращих результатів. Для вирішення численних типових і нестандартних педагогічних завдань учитель буде свою діяльність відповідно до загальних складових пошуку: аналізує педагогічну ситуацію; проектує бажаний результат на основі вивчених даних; обирає доцільні засоби його одержання та перевірки; оцінює здобуті дані; формулює нові задачі⁹.

Такий досвід, з одного боку, набувається педагогом у процесі тривалої практичної діяльності, а з іншого — є результатом фахової підготовки. Досягнення високих педагогічних результатів пов'язано з подоланням професійної обмеженості, зі здатністю розглядати спеціальні питання з широких філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій, тому що специфіка педагогічної освіти передбачає опанування майбутніми фахівцями різнобічного кола гуманітарних наук, поглиблене вивчення конкретної галузі знань у контексті ознайомлення із загальнолюдською культурою, різними видами мистецтва, сучасними способами наукової діяльності в їх розмаїтті. Тільки ерудований фахівець, що вміє конструювати педагогічний процес, поєднувати глибокі знання та особистісні професійні якості, здатний віднайти оригінальні, ефективні шляхи досягнення поставленої мети на основі глибокого аналізу виникаючих педагогічних проблем.

Таким чином, творча діяльність викладача зумовлює взаємозв'язок і взаємобогачення педагогічної науки та педагогічної майстерності й дає імпульс для їхнього нерозривного розвитку. На підтвердження зазначеного варто згадати типові ознаки педагогічної майстерності, визначені О. Рудницькою:

⁸ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. — С. 12-16.

⁹ Там же. — С. 10-12.

- педагогічна майстерність — це характеристика безпосередніх дій, які є відповідними певній ситуації;
- поняття «майстерність» невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер;
- майстерність не можна передати, передаються лише окремі приклади, зразки дій, рекомендації, поради;
- майстерність — це інтегративне поняття, воно передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистості;
- майстерність — це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвинутої інтуїції;
- майстерність — це здатність рухатися до мети, чітко уявляти її з різних боків; прагнення до вдосконалення і завершеності розпочатої справи на якнайвищому якісному рівні.

Поняття «педагогічна майстерність» багатьма науковцями визначається по-різному, однак ми знаходимо певну однотайність у трактуванні. Так, основою педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін більшість дослідників і практиків вважають спрямованість педагога на оволодіння мистецько-педагогічними знаннями, які включають широку загальну, мистецтвознавчу, психолого-педагогічну, виконавську, методичну, і соціальну підготовку. А поряд зі знаннями, необхідною умовою досягнення високого рівня професійної діяльності виділяються здібності, що в свою чергу, передбачають сформованість професійних умінь¹⁰.

Усі структурні складники педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість викладача; сукупність психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань та вмінь застосовування їх на практиці; здібності до педагогічної діяльності; педагогічна техніка як форма організації оптимальної поведінки викладача в різних ситуаціях, особистісні якості, спрямовані на професійну діяльність, — взаємопов'язані; їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників. Перераховані компоненти знаходять своє яскраве втілення у взаємодії викладача й студента. Найстійкішими компонентами у структурі педагогічної майстерності є: конструктивний, проектувальний, організаторський, комунікативний і гностичний.

Педагогічна майстерність викладачів мистецтва завдяки процесам творчого художньо-педагогічного пошуку сприяє відновленню певних способів діяльності, що на практиці поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики викладання фахових мистецьких і естетичного виховання учнівської та студентської молоді.

Вивчення наукових джерел щодо означеної проблеми дало можливість визначити педагогічну майстерність як цілісну систему. Будь-яка система, в тому числі й педагогічна, визначається як комплекс цілей, завдань, принципів, методів, змістовної структури, умов, засобів, організаційних форм і методичних прийомів навчально-виховної діяльності суб'єктів освітнього процесу, викладачів музичного мистецтва та художньої культури зокрема.

¹⁰ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. — С. 13.

Педагогічна майстерність є інтегральною складовою особистості викладача музичного мистецтва та художньої культури. Важливу роль в цьому процесі відіграє принцип культуровідповідності, що означає «співзвучність навчання і виховання вимогам середовища і часу, розвиток особистості в контексті сучасної культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих національних й світових досягнень людства, прийняття соціокультурних норм особистістю і їх подальший розвиток через призму професійно значущих якостей у викладачів мистецьких дисциплін»¹¹.

Особливості розвитку педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та художньої культури зумовлені специфікою:

- складових компонентів професійної підготовки учителів музики та художньої культури;
- інтегративністю змістового наповнення поняття «художня культура», «музичне мистецтво»;
- потенціалом впливу мистецтва на особистість.

Сутність педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва та художньої культури, виявляється у комплексі художньо-педагогічних властивостей особистості, що формується у процесі професійної діяльності, носить творчий характер та орієнтується на сформовану на високому рівні готовність до художньо-педагогічної діяльності.

Педагогічну майстерність викладачів мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва і художньої культури, доцільно розглядати як багатоструктурне системне утворення особистості, сутність якого становить взаємодія, взаємозумовленість і взаємозалежність її *компонентів* з їх інтегральними критеріями і показниками.

Одним із таких компонентів є **гуманістична спрямованість** особистості як стрижень професійної майстерності викладача, що виявляється у визнанні самоцінності кожного студента, його неповторного таланту; стійкій мотивації викладача на гармонійний розвиток особистості студента засобами художньої культури взагалі та музичного мистецтва, зокрема; пошуках механізмів впливу художньо-естетичних цінностей мистецтва на свідомість людини; пошуках сенсу життя і моральних ідеалів у системі художніх образів; відборі викладачем таких художніх зразків, що естетично інтерпретують загальнолюдські цінності, спрямовані на підтримання людського в людині й стають засобом духовного розвитку особистості.

Грунтуємо визначення гуманістичної спрямованості педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва і художньої культури на засадах гуманітарного спрямування філософсько-педагогічних пошуків І. Зязюна, зокрема його баченні педагогічної проблеми розвитку, творчого самовираження і духовного становлення людини як особистості.

Процес розвитку і самовдосконалення людини значною мірою залежить від системи освіти і виховання. І. Зязюн переконаний в тому, що педагогічне мислення і педагогічна дія набувають вартості тоді, коли вони у своїй

¹¹ *Падалка Г.М.* Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: [монографія] / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – С. 46.

основі є гуманістичними. Культура і гуманізм висвітлюють красу і неповторність людської особистості. Тому потрібен безперервний пошук у сфері естетики і етики універсальних способів «олюднення» освітнього середовища, «...необхідна побудова цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей»¹². До гуманістичних чинників педагогічної майстерності І. Зязюн відносить духовну гідність вчителя, його етичну свідомість, естетично спрямовані дії, почуття і переживання; відчуття морального задоволення від розвитку учнів; здатність бачити індивідуальність і неповторність людської особистості; відповідальне ставлення до результатів своєї праці; вміння «вирощувати» особистість через відкриття, а не насаджування.

Гуманістичну сутність педагогічної майстерності викладачів мистецтва О. Рудницька вбачає у спрямуванні професійної діяльності на «формування особистісних якостей учнів, розкриття у навчально-виховному процесі цілісної і гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури, зокрема художньої...»¹³. На думку О. Рудницької, у гуманістичному контексті «становлення особистості визначається не тільки інформативним змістом предметів навчання, але й тими смислами, що відкриваються суб'єкту в ході їх опанування (...). Орієнтація на внутрішній світ людини, що трансформувалася в одну з центральних ідей педагогіки, акцентувала необхідність розвитку самостійної, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідальності суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатності до мотиваційного обґрунтування своєї діяльності, моральної позиції, естетичних поглядів тощо. Особистісне забарвлення зумовило такий характер засвоєння змісту освіти, при якому відбулося своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу і виявлення у ньому суб'єктивного смислу. Пізнавальний та практичний досвід став складовою більш широкого емоційного забарвлення особистісного досвіду, завдяки якому людина прилучається до глибинно-смиислового осягнення світу замість одержання формальних предметних знань про нього»¹⁴.

У свою чергу, підкреслює О. Рудницька, гуманістична орієнтованість навчально-виховного процесу «вимагає відповідної підготовки вчителя, професійне становлення якого також відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Тому зрілість учителя як особистості виступає невід'ємною складовою розвитку його професіоналізму: особисті риси педагога суттєво впливають на професійну діяльність, а професійна діяльність є важливим чинником формування особистості... Завдання особистої орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителем нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням своє особисті-

¹² Зязюн І.А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / І.А. Зязюн / Професійна освіта: педагогіка і психологія // Укр.-польс. журнал [за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш]. – Ченстохова-Київ: Вид-во Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 2003. – Вип. 5. – С. 213-226.

¹³ Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – С. 27.

¹⁴ Там само. – С. 27-28.

сне бачення мистецького твору; активізувати їхні процеси переживання; «відчувати» внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування: імпровізувати, бути драматургом, режисером і учасником тих чи інших педагогічних ситуацій. Адже ядро професійної позиції становлять стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у «зміщенні» установок із змістово-процесуальних аспектів навчання (що засвоїв, що зробив, яким чином мислить) на ціннісно-смыслові (місце, роль художнього пізнання у життєвій самореалізації учня, стимулювання процесів усвідомлення ним самоцінності мистецького твору)¹⁵.

Визначаючи вимоги до гуманістичної парадигми мистецького навчання, Г. Падалка наголошує на тому, що «орієнтація навчання на сприйняття гуманістичних цінностей мистецтва особливо загострено звучить в сучасних умовах розвитку «масової культури», часто просякнутої фальшивими й ілюзорними відповідями на смисл людського буття. Меркантильність і безпринципність шоу індустрії, неглибока, поверхова трактовка явищ дійсності за зовні привабливою темою, цинічне прагнення будь-якими засобами привернути увагу до себе — характерні стандарти популярного серед значної частини молоді мистецтва. Тотальній деградації морально-художніх цінностей, девальвація духовності слід протиставити такий підхід до мистецького навчання, де сприйняття художніх образів мотивується необхідністю вільного розвитку людини, а формування мистецького сприйняття відбувається через призму гуманістичних цінностей»¹⁶.

Г. Падалка переконана в тому, що гуманістичне спрямування як головна стратегія мистецької освіти є необхідною ознакою загальнолюдських підходів як вітчизняної, так і світової педагогічної методології. Адже саме мистецтво покликане відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позиції бездушного практицизму і утилітаризму. На її думку, притягальна гуманістична сила справжнього мистецтва полягає в тому, що поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку воно опікується «виробництвом» саме людини, формуванням шляхетної, одухотвореної особистості. Оскільки сенс життя реалізується в самому житті, — зазначає Г. Падалка, — в розкритті здібностей людини, в здійсненні її індивідуального покликання, призначення, то ж і гуманістична парадигма мистецької освіти містить ідеї забезпечення розвитку і реалізації мистецьких здібностей кожної особистості. Розвиток педагогічної майстерності викладачів мистецтва на засадах гуманістичного підходу означає дотримання у мистецькій педагогічній діяльності низку вимог: застосування в процесі навчання творів, зміст яких сповнено гуманістичного смислу, в яких людське життя трактується як найвища цінність, де естетично інтерпретується людське в людині; стимулювання критично-оцінного ставлення учнів до мистецтва, вільне його виявлення; максимальну активізацію, розвиток творчих можливостей учнів; створення позитивного емоційного забарвлення процесу навчання; повага до учня, розвиток

¹⁵ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. — С. 33-34.

¹⁶ Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: [монографія] / Г. М. Падалка. — К.: Освіта України. — 2008. — С. 59-60.

у нього людської гідності, почуття відповідальності за результати навчання, всебічного осягнення й розповсюдження кращих здобутків мистецтва; поєднання нормативного змісту навчання із наданням учневі можливості вільного вибору його напрямів.

Осмылюючи проблеми традиційної мистецької педагогіки з її жорстким авторитаризмом щодо трактовки художніх творів, Г. Падалка наголошує на важливості застосування у відтворенні й сприйнятті творів герменевтичного методу, який спонукає учнів до емоційного проникнення в образ, художньої рефлексії, виховання смаку до суб'єктно-індивідуальної інтерпретації, розвитку асоціативного, самостійного мислення, провокує художню свідомість на багатомірне творче засвоєння мистецьких явищ¹⁷.

С. Горбенко наполягає на тому, що «гуманізація освіти передбачає формулу: особистість для навчального процесу, а не навчальний процес для розвитку особистості... Головною особливістю гуманістичної педагогіки є те, що ця педагогіка спрямована у майбутнє людини, яке пов'язується з її особистими зусиллями та активністю, з розумом, а не із зовнішніми впливами або сферою ірраціональною. Гуманістична освіта холістична, оскільки виключає статистичний безособистісний підхід до людини, яка є при цьому не сутністю окремих пізнавальних інтересів і психологічних особливостей, а носить цілісний особистісний характер. Відомо, що гуманістичний підхід у навчанні неможливо звести до якихось конкретних технологій чи методів навчання. Це ціннісна орієнтація, в основі якої лежить перебування особистісних установок педагога»¹⁸.

А. Козир визначає необхідною умовою майстерності вчителя гуманістичну позицію, як визнання ним безумовної цінності людської особистості. «Ця позиція знаходить своє вираження у таких особливостях поведінки вчителя, як: довіра вчителя до учнів, співпраця з ними; оптимістичне ставлення до учнів як до суб'єктів, які наділені потенціями до самореалізації; обов'язкове урахування індивідуальних особливостей школярів; інтерес і до особистості школяра, і до власної діяльності; розуміння того, що дитячий вік сприятливий для розвитку багатьох починань та особливо творчого мислення; підтримка вчителем»¹⁹.

А. Козир зазначає, що гуманістична спрямованість орієнтує процес педагогічної взаємодії у визначенні завдань та засобів ефективного спілкування. Тобто створюється комплекс професійно значимих якостей особистості, який умовно можна назвати комунікативним. Такі якості, як рефлексія, емпатійність та гнучкість, надають йому гуманістичну спрямованість.

У дослідженнях Н. Миропольської обґрунтована гуманістична сутність художньої культури, що націлює особистість на дар універсально-почуттєвого прояву, на розвиток внутрішньої свободи мислення, есте-

¹⁷ Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : [монографія] / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України. – 2008. – С. 46-47.

¹⁸ Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти: навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський: ПП Звольейко Д. Г., 2007. – С. 23-26.

¹⁹ Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – № 11 (246). – Ч. II. – 2012. – С. 11.

тичного погляду на світ, на феномен людини в житті та в світі. Завдяки діяльнісному, аксіологічному, світоглядному, особистісному аспектам художньої культури актуалізуються естетичні, мистецтвознавчі та культурологічні знання, розвиваються емоційна та інтелектуальна сфери людини. Зміст поняття «художня культура» розглядається нею як характеристика людини – специфічна якість динамічної структури, неповторної унікальної індивідуальності, яка реалізує свою єдність у вчинку, що у контексті згаданого постає як осягнення особистісного смислу художньої цінності, що міститься у творах мистецтва й допомагає людині осмислювати життєво важливі для неї парадигми буття²⁰.

О. Отич, обґрунтовуючи значення творчої індивідуальності педагога професійної школи, спонукає до пошуку ефективних способів формування в нього цієї сутнісної інтегративної якості. На її думку, «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 і правом. Головна відмінність мистецтва від цих галузей культури полягає в його чуттєво-образному, узагальнено-цілісному, емоційно-цілісному глумаченні 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 і виступаючи специфічною формою її суспільного самопізнання»²¹.

Важливими складовими педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є також:

Професійно-педагогічна компетентність – комплекс інтеграції психолого-педагогічних знань і умінь (аналіз особливостей фізіологічного і психоемоційного стану студентів, організації позитивного особистісно-орієнтованого простору для культурного діалогу, вміння ставити завдання і приймати рішення, аналізувати педагогічні ситуації); фахової компетентності (система знань і умінь в галузі музичного мистецтва та методики музичного виховання; культурологічна компетентність у контексті знань з художньої культури та методики її викладання). Зміст професійно-педагогічної компетенції викладачів музики та художньої культури багатоаспектний, оскільки формується водночас на всіх рівнях: культурологічному, методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Ця багатоаспектність потребує від викладача постійного оновлення знань; розвинутого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, майстерно володіти мистецько-педагогічними технологіями. Професійно-педагогічна

²⁰ Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське видавництво. – 2002. – С. 24.

²¹ Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – С. 403-404.

компетентність викладача мистецтва визначається рівнем сформованості взаємопов'язаних компонентів: *художньо-естетичного досвіду* (естетичні переживання, естетичне відношення, естетична свідомість, художньо-естетична ерудиція, художньо-естетичний світогляд, оцінки, смаки); *етико спрямованої мистецько-педагогічної діяльності* (постановка і вирішення завдань естетичного виховання та мистецької освіти студентів на засадах морального самовдосконалення, діалогічність міжособистісного та художнього спілкування, етико-естетичне вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань); *позитивного пізнавально-активного поля* (уміння емоційно-образно викласти навчальний матеріал, вибудувати художню драматургію уроку, створити естетичний образ педагогічної дії, естетично переживати й етично оцінювати власні педагогічні дії).

М. Лещенко вважає, що «педагогічна майстерність, по суті, передбачає пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля пізнавальної активності. Йдеться про мобілізацію психічних (інтелектуальних і почуттєво-емоційних) ресурсів кожного учня, їх орієнтацію на навчання. Важливо пам'ятати, що психічна енергія кожної людини множитьс'я від радісної, мажорної, творчої праці»²².

Художньо-педагогічні здібності, що утворюють цілісну єдність загально-педагогічних і спеціально-художніх здібностей, а саме: художньо-комунікативні, креативні, перцептивні, експресивні, когнітивні, сугестивні, специфічно мистецькі тощо. Художнє пізнання включає всі форми творчого процесу — відчуття, сприйняття, пам'ять, уяву, мислення. Змістом діяльності викладача музики та художньої культури є уміння інтерпретувати шедеври художньої культури і мистецтва як носіїв духовної сутності розвитку людства. Інтерпретація — це процес, спрямований на розкриття, тлумачення, роз'яснення смислового змісту художнього твору, що є аспектом, формою його розуміння. Успішне досягнення цієї мети здійснюється тільки за умови співвідношення змісту тексту з духовним досвідом інтерпретатора і залежить від розвиненості його символічного (художнього) мислення, що поєднує в собі інтелектуальний і емоційний досвід особистості. Інтерпретація художнього твору є діяльнісним процесом осмислення, оцінки, самовираження і самоосмислення особистості, в основі якого лежить механізм художнього співпереживання, співчуття завжди пов'язаний з емоційною реакцією. Художнє сприйняття, художнє мислення поза емоційним співпереживанням не існують. Тому завданням викладача мистецьких дисциплін є оволодіння *методом педагогічної інтерпретації художнього твору*, як особливим способом тлумачення тексту, спеціально спрямованим на забезпечення доступності його символічного смислу в процесі художнього сприйняття. Це потребує одночасно високого рівня інтелектуального розвитку й чуттєво-емоційної сфери особистості. Таким чином, важливими якістьми викладачів є володіння емоційною сферою (емоційною заразливістю, емоційною стабільністю і врівноваженістю, рефлексією і емпатією), що допомагає викладачу побудувати процес спілкування з мистецтва за методом художньої драматургії, коли спрацьовує механізм катарсису, що призво-

²² Лещенко М.П. Щастя дитини — єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч. метод. посіб. / М.П. Лещенко. — К.: АСМІ, 2003. — Ч. 1. — С. 13.

дить до естетичного піднесення та якісних змін у морально-етичній сфері особистості.

Педагогічна техніка — «вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу»²³, що має індивідуально-психофізіологічним підґрунтям особливість емоційної сфери викладачів та включає дві групи складників.

Перша група — *художньо-професійні знання й уміння*, завдяки яким відбувається цілеспрямоване формування культурологічної домінанти особистості студента: уміння ефективно використовувати механізми впливу мистецтва на розвиток художньо-естетичного світогляду студентів; вміння донести до їхньої свідомості аксіологічний смисл мистецького твору, що потребує вміння аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва; уміння художнього виконання і показу мистецьких творів. Ця група складників пов'язана з умінням викладача керувати власною поведінкою — мімікою, пантомімікою, емоціями, настроєм, увагою, уявою, технікою мовлення тощо.

Друга група — *організаційно-педагогічні вміння*, що застосовуються для впливу на особистість і студентський колектив в цілому. Це техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, техніка навчання, проектно-конструктивні, управлінські, оціночні вміння, такі як: вміння заражати своєю творчістю студентів; вміння структурувати дидактичний матеріал і диференціювати його відповідно рівня підготовленості студентів, розвиненості особистісних та професійних якостей викладачів, а також завдань їхньої художньо-естетичної освіти; вміння обґрунтовано добирати та раціонально використовувати засоби, методи і прийоми художньо-естетичного виховання студентів; уміння спрямувати мистецько-педагогічну діяльність на активізацію, розвиток творчих можливостей студентів, уміння створювати естетичну атмосферу навчально-виховного процесу, в якій поєднуються педагогічний вплив із співробітництвом, що уможливило взаємозбагачення, усебічний розвиток як викладачів, так і студентів.

Педагогічними умовами, котрі сприяють розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва та художньої культури, визначаємо:

- позитивну мотивацію на розвиток неповторної творчої індивідуальності викладача, що має прояв у спрямуванні на цілісність, безперервність і системність процесу самовдосконалення особистості у фаховій діяльності й ґрунтується на принципах єдності пізнавальної активності і творчого підходу викладача мистецьких дисциплін до відбору видів, форм, засобів і прийомів здійснення мистецько-педагогічної діяльності;
- спрямованість процесу фахової діяльності викладачів мистецтва на активне опанування світу культури та мистецтва, що відображає залежність розвитку педагогічної майстерності особистості викладача від ступеня засвоєння ним культурних цінностей, репрезен-

²³ *Педагогічна майстерність*: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. — [3-тє вид., допов. і переробл.]. — К.: СПБ Богданова А.М., 2008. — С. 37.

тованих у творах мистецтва й сформованого на їх основі ціннісного світовідношення. Ця тенденція знаходить прояв у реалізації таких принципів: ведучої ролі культурологічного та аксіологічного контексту фахової діяльності;

- створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях з мистецьких дисциплін, а також урахування емоційного самопочуття кожного студента; орієнтація педагогічного процесу на творчу співпрацю, суб'єктивну позицію майбутнього вчителя мистецьких дисциплін як носія загальнолюдських і культурних цінностей; бачення в кожному із студентів невичерпної й унікальної особистості;
- реалізація принципів провідної ролі аксіокультурного контексту, гуманізації, індивідуалізації, активності, креативності, розвиваючого навчання, сумісної діяльності студентів та викладачів, варіативності видів мистецької діяльності на заняттях музичного мистецтва та художньої культури.

Рівень розвиненості педагогічної майстерності викладачів мистецтва визначається:

- сукупністю задатків особистості викладача, які є передумовою процесу становлення й розвитку його схильностей і здібностей до художньо-педагогічної діяльності;
- якісним змістом мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, які є когнітивно-аксіологічною основою професійно-педагогічної компетентності викладача;
- високим рівнем мистецько-педагогічних вмінь та навичок, які є операційною основою, що свідомо опановується і реалізується викладачем у процесі художньо-педагогічній діяльності;
- сукупністю професійно-значущих якостей особистості, які є базисом, що забезпечує високий (результативний) рівень художньо-педагогічної діяльності, і визначають індивідуальність професійного стилю викладача.

Реалізація процесу розвитку педагогічної майстерності має відбуватися засобами всіх видів аудиторної та позааудиторної роботи в цілісному режимі навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу. Розкриття професійно-педагогічного потенціалу ґрунтується на потребі у самореалізації, свідомому пізнавальному інтересі й самоідентифікації.

Найбільш ефективними формами, методами розвитку педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та художньої культури вищої школи є: обговорення відкритих занять, взаємовідвідування лекцій і семінарів, дискусії, тренінги, «круглі столи», творчі мистецько-педагогічні майстерні, семінари-практикуми, обговорення досягнень психолого-педагогічної теорії і практики, сучасних освітніх та мистецьких технологій, ділові ігри, розроблення та обговорення авторських програм, науково-практичні конференції, методологічні семінари.

Дієвими формами організації роботи з викладачами є систематична консультативна допомога, демонстрація зразків педагогічної техніки, вправи-тренінги, лабораторні практикуми, майстер-класи, творчі групи педагогів.

Комплексне використання активних форм і методів сприятимуть закріпленню теоретичних знань, озброєнню викладачів необхідним методичним арсеналом розв'язання сучасних освітніх проблем вищої школи, формуватимуть здатність до рефлексії, вміння використовувати одержану інформацію в нових умовах, а також вдосконалювати свої інтелектуальні, світоглядні і комунікативні якості, спрямовані на розвиток власної педагогічної майстерності.

Таким чином, розуміння особливостей розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін дозволить подолати існуючий розрив між усталеною, алгоритмізованою формою навчально-виховної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі та особистісним розвитком кожного фахівця з мистецтва, а також посилити взаємозв'язок художнього і педагогічного аспектів у сучасній системі професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін.

2.2. Художньо-естетичний світогляд у структурі професійно-педагогічної компетентності викладачів музичного мистецтва та художньої культури

Мистецтво є спосіб бачити невидиме, відчувати невідчутне і малювати те, що немає подоби.

Ж. Жубер

Навіть довершеність твору мистецтва ще не визначає його рівня, — адже кожний рівень має свою довершеність.

Г. Ландау

У мистецтві поєднуються естетична та художня форми суспільної свідомості: *естетична* втілює філософський, гуманістичний, морально-етичний, аксіологічний, комунікативний, творчий зміст мистецтва, а в *художній* виявляються механізми реалізації естетичного у різноманітному художньому матеріалі. Отже, художньо-естетичний світогляд не тільки становить предметне, гностичне підґрунтя професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, але й визначає її аксіологічну та методологічну спрямованість. Властива художньо-естетичному світогляду установка на діалогічність, емпатійність, відкрите ставлення до світу і людей є життєво необхідними для самореалізації будь-якої особистості взагалі, а для педагога — в найбільшій мірі. Діяльність педагога тільки тоді виконує свою місію, коли утримує, охороняє й відтворює у свідомості учнів багатство культурно-історичних, моральних цінностей, пробуджує гідність й виводить особистість до вищих духовних смислів, повертає людині власну індивідуальну сутність, піднесена і висвітлена у пошуках істини через естетичні переживання у творчому процесі навчання.

О. Рудницька, яка обґрунтувала філософські засади мистецької освіти була переконана в тому, що «...саме з поняттям духовності співвідноситься світоглядна позиція, яка санкціонує культурний спосіб життя, констатує

сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей і у такий спосіб виступає критерієм справжнього людського прогресу. Звідси випливає важливий висновок щодо необхідності формування в освітньому процесі гуманістичного світогляду, тобто розвитку таких якостей свідомості й діяльності людини, які акумулюють у собі знання та розуміння вищих духовних ідеалів, здатність керуватися ними на практиці»²⁴.

Особливого значення в цьому контексті набувають наукові праці, присвячені проблемі формування світогляду особистості засобами мистецтва. Дослідження більшості сучасних психологів (Д. Абрамян, В. Алахвердов, І. Бех, А. Костюк, А. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, О. Мелік-Пашаєв, Н. Рождественська, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Е. Помиткін, П. Симонов, П. Якобсон, Т. Яценко) і педагогів (М. Лещенко, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова, Г. Шевченко та ін.) ґрунтуються на тому, що саме мистецтво виявляється ключем до відкриття та розуміння людської індивідуальності, її специфіки та закономірностей, найважливішим засобом ціннісно-смислового осягнення буття. В ньому задається та осмислюється структура світу людини в усій багатоманітності форм його прояву та вираження.

Сучасне розуміння освіти як способу існування людини в культурі, а педагогічної діяльності як духовного, живого спілкування, визначає необхідність переходу до смислової педагогіки. Від людини освіченої — до людини культури, що потребує здатності знаходити смисл в текстах культури (О. Бондаревська). У сучасному світі, де панує технократичне мислення й відповідно до нього технократичний світогляд, мистецтво й мистецька освіта зосереджуються на формально-інформативному, операціонально-технологічному рівні сприйняття й розуміння.

Зосередженість на зовнішньому боці художнього твору є не тільки поверхневою й поспішною, а й закриває шляхи до розуміння глибинного смислу твору. Це породжує ситуацію, коли виникає відчуженість учасників освітнього процесу від художнього тексту, відчуженість учня від учителя й навпаки. «Викладач розгортає таку «відчужену» діяльність у предметному просторі ... й рухається від однієї теми курсу до другої на різних освітніх рівнях, реалізуючи стандарти»²⁵.

Обмеженість такого підходу виявляється у смислового полі діяльності педагога. Адаже завдання викладача мистецтва допомогти учням вийти з предметного простору оточуючого середовища у простір людської діяльності, життєвих цінностей і смислів культури. О. Леонт'єв, досліджуючи проблему сприйняття оточуючого світу, звертаючись до свідомості людини вводить поняття квазівиміру, в якому людині відкривається світ через образ, не просто як в картинці, а в його смислового значенні, як смислового поле із багатомірною системою значень.

Механізмом побудови образу світу у свідомості індивіда є перехід відчуттів (зорових, слухових, тактильних, смакових, нюхових тощо) через чуттєвість за чуттєві кордони до смислу речей. Відтоді предметний світ на-

²⁴ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. — С. 56.

²⁵ Фроловская М. Н. Педагогический потенциал искусства / М. Н. Фроловская // Искусство и образование. — № 3. — 2007. — С. 4-9.

повнюється значеннями й виступає як символ. «Тут необхідно підкреслити, що природа значень виявляється не тільки в тілі знака й не в формальних знакових операціях, а й навіть не в операціях значення. Вона — в усій сукупності людської практики, яка в ідеалізованих формах входить в картину світу. Інакше можна сказати так: знання, мислення є невіддільними від процесу формування чуттєвого образу світу, вони входять в нього додаючись до чуттєвості»²⁶. Саме це символічне поле смислів й діяльність в ньому щодо виявлення особистісних смислів в навчальних (художніх) текстах у співвіднесенні з іншими смислами допомагають особистості (учню й вчителю) створювати культуру, адже чутливе пізнання не є відображенням, а є принципово новою оцінкою оточуючої дійсності в естетичних вимірах особистості.

Надаючи великого значення розвитку особистості через мистецтво, більшість психологів та педагогів стверджують, що саме воно забезпечує цілісність та творчий розвиток особистості, ставить перед собою головну мету — особистісне зростання. Внутрішні смисли, які визначають суб'єктивне сприйняття особою себе, дійсності та цілей своєї життєдіяльності, є проявом особистісних орієнтацій, що впливають на поведінку людини.

Сутність психолого-педагогічного впливу мистецтва полягає у специфічній естетичній природі художньої форми, яка сприяє безпосередньому та невимушеному входженню смислового світу твору у внутрішній світ особистості. У цьому процесі важливу роль відіграє сприйняття. Художні твори мають образно-емоційний характер, тому їх сприйняття залежить не тільки від інтелекту, але й від емоційної сфери та досвіду особистості, її почуттів та установок.

Дослідники феномена сприйняття мистецтва Б. Асаф'єв, К. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, Л. Дорфман, Є. Крупнік, Дж. Купчик, Г. Леонард, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, В. Медушевський, А. Мелік-Пашаєв, Є. Назайкінський, Г. Падалка, В. Петров, А. Сохор, С. Рубінштейн, О. Рудницька закликають більше уваги приділяти розвитку внутрішньої активності сприймаючого **щодо створення власного ціннісно-смислового світу**. Це найбільш важка й найбільш необхідна робота викладача мистецтва, оскільки тут він стикається зі складними психічними явищами розуміння особистості як суб'єкта взаємодії з мистецьким твором. Психологічні явища художнього сприйняття торкаються найінтимніших, глибоких структур особистості, які характеризують її внутрішній світ, потреби, цінності, ідеали, світобачення, світовідчуття, світопереживання.

Перш за все необхідно підкреслити, що художнє сприйняття не тотожне сприйняттю мистецтва або естетичному сприйняттю. Зустріч мистецького твору і особистості може стати діалогом, в якому обидві сторони розкривають свою глибинну сутність, а може бути формальним контактом без бажання й без здібностей проникнути у глибину. Взаємодія особистості і мистецтва є неоднозначною і багатогранною й різні люди черпають різне з одного й того ж твору. Тому викладачу необхідно враховувати рівень особистісного художнього розвитку учнів й співвідносити його з художньо-естетич-

²⁶ Леонт'єв А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А. Н. Леонт'єв. — М., 1983. — Т. 2. — С. 251-261.

ним рівнем мистецького твору, що сприймається, для того, щоб вибудувати стратегію (методологію) і тактику (методичне забезпечення) інтерпретації художнього тексту.

Художнє сприйняття, за визначенням Л. Виготського, — творча діяльність й складна розумова праця. Тут йдеться про когерентну (від лат. *hoerentia* — зв'язок) реальність, яку Л. Виготський характеризував як єдність людської свідомості й художніх об'єктів. Особистість, що сприймає мистецтво, головна складова цього процесу²⁷. Художньо-естетичну компетентність Д. Леонтьєв визначає як здатність читача, слухача, глядача вичерпувати з художнього тексту різні за глибиною й наповненістю змістовно-сміслові пласти. Ця характеристика відображає рівень художньо-естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом, ступінь творчості, що виявляється у сприйнятті мистецтва.

Художньо-естетична компетентність визначає якість естетичного переживання у сприйнятті мистецького твору. Вона залежить не тільки від рівня мистецьких знань (хоча ця складова визначає глибину і якість сприйняття), а й від специфіки психологічної індивідуальності особи. «Особистість накладає відбиток на організацію тих психічних процесів, що виконують роботу по відтворенню світу художнього твору з матеріального об'єкту: тексту або партитури, живописного або скульптурного твору, послідовності звуків тощо, — в якому цей світ втілив митець»²⁸.

Результати психологічних досліджень останніх років свідчать про те, що рівень художньо-естетичної компетентності прямо залежить від якісних характеристик активності реципієнта, особистісного «включення» у процес сприйняття мистецького твору. Поділяючи реципієнтів на категорії дилетантів і експертів, психологи Т. Дельська, Л. Купчик, Д. Леонтьєв, В. Назарова зазначають, що вони відрізняються не тільки різним рівнем компетентності, а й по-різному опрацьовують інформацію, адже в них різні механізми сприйняття мистецтва. Дилетантам притаманний реактивний спосіб реагування, некритичність оцінки, безпосередній, неосмислений, поверхневий, рефлексивний спосіб реагування на мистецький твір. За Л. Купчиком, це — «буттєве Я». Рефлексивна реакція експертів пов'язана з проникненням у глибинні змістовні шари художнього тексту, за Л. Купчиком, це — «мисляче Я»²⁹.

Водночас когнітивне сприйняття експертів може бути позбавленим особистісної включеності, ревалентності. Для особистісно відсторонених, безпристрасних експертів мистецтво несе живі емоції від краси й довершеності форми, а не смисл. Така класична дихотомія когнітивного і афективного, розуму і почуття є неефективною реакцією на мистецтво, адже рефлексивне відношення без емоційного відгуку, як і емоційне сприйняття без глибокого проникнення, не дає істинного розуміння смислу художнього твору. По суті, це ситуація монологічної взаємодії особистості з мистецтвом. В ситуації «експерта» особистість є суб'єктом, а твір мистецтва об'єктом, що

²⁷ *Виготський Л. С.* Психология искусства / Л. С. Виготский. — М.: Педагогика, 1987. — С. 252.

²⁸ *Леонтьев Д. А.* Личность в психологии искусства / Д. А. Леонтьев. // Творчество в искусстве — искусство творчества / под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. — Москва: Наука, Смысл, 2000. — С. 73.

²⁹ *Там же.* — С. 101-121.

оцінюють. В ситуації «дилетанта», навпаки, твір мистецтва є суб'єкт, а особистість виступає як об'єкт запрограмованого впливу.

Методологічною основою пошуку виходу з цієї ситуації є думка М. Бахтіна про те, що «чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі, — з ними можна тільки діалогічно спілкуватися»³⁰. Тому О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв особливо наголошують на значенні діалогової природи мистецтва. Її сутність полягає в тому, щоб зрозуміти і прийняти позицію «іншого», пережити його стан. Вищим рівнем діалогічного розуміння є співпереживання основних цінностей суб'єкта спілкування. Зміст твору мистецтва може бути осягнутим лише за умови розуміння як співпереживання. Адже зрозуміти мистецький твір — це, перш за все, відчувати, емоційно пережити і вже на цій підставі осмислити його.

На думку Л. Ісьянової³¹, глибинне, сутнісне визначення діалогової природи мистецтва дав О. Лосєв. На відміну від О. Леонт'єва, який визначає мистецький твір як «квазіоб'єкт», а спілкування з ним «квазі — спілкування», О. Лосєв прямо називає художній твір (форму) особистістю. Виявляючи комунікативну природу символу, він дає визначення процесу спілкування з мистецтвом: «*художня форма є живою особистістю*» — «*особистість як символ*» або «*символ як особистість*»³².

Тому художнє спілкування є живим діалогом, в якому беруть участь дві особистості: особистість твору і особистість того, хто його сприймає. О. Лосєв логічно обґрунтовує особистісність як принцип мистецтва. «Будь-яке справжнє мистецтво — портрет, пейзаж, архітектурний шедевр у своєму сутнісному смислі є живою, цілісною, самодостатньою, самоадекватною, неповторною і тому самоцінною особистістю... Нехай якийсь пейзаж у живопису не містить людини, ні її особистості, ні її тіла; але якщо цей пейзаж твір мистецтва, він завжди містить щось «живе», що викликає певний стан почуттів, думки, стремління. В ньому є зовнішнє, і в ньому є внутрішнє, в ньому є смисл, є розуміння, є інтелігенція. Отже, він принципово є живою і розумною особистістю»³³.

Таким чином, перетин культур педагога й учня у діалозі з мистецьким твором сприяє створенню індивідуально цілісного образу світу, оскільки художня форма у її класичному вигляді визначається цілісною виразністю, що виявляється у синтезі алогічного або матеріального вираження (тонального, гармонійного, мелодійного, колористичного, фактурного, метроритмічного, пластичного тощо) й логічного або смислового (духовної сутності). Завдяки невичерпаності символічної природи твору мистецтва, в якому митець виражає своє переживання світу у вигляді значень, смислів, контекстів, виникає ефект «семантичної плинності» (за О. Лосєвим) або поліінтерпретаційності.

³⁰ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — М.: Мысль, 1992. — С. 116.

³¹ Ісьянова Л. М. Феноменологическая диалектика — Искусство — Музыка — Уроки А. Ф. Лосева: монография / Л. М. Ісьянова. — К.: Інститут підвищення кваліфікації працівників культури Міністерства культури і мистецтва України, 1998. — 450 с.

³² Лосєв А. Ф. Форма — Стиль — Выражение / А. Ф. Лосєв; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1995. — С. 114.

³³ Лосєв А. Ф. Миф — Число — Сущность / А. Ф. Лосєв; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1994. — С. 47.

В такому контексті твір мистецтва виступає як відкрита система, яка допрацьовується у свідомості того, хто сприймає його. Отже, художнє сприйняття, художнє пізнання не зводиться до засвоєння вже відомих істин, а є особливою співтворчістю, діалогом культур митця і сприймаючої особистості. У педагогічному сенсі це діалог культур митця, педагога і учня, що у мистецькій діяльній співтворчості народжує нове ціле — художній смисл, міфолого-символічну трактовку, художньо-естетичне світосприйняття, світопереживання, світовираження. Тому художнє сприйняття й пізнання є *творенням* в найглибшому його смислі.

Істинне, глибоке, особистісне ставлення до мистецтва виникає у людини тоді, коли особистість і художній твір виступають як партнери по діалогу, в якому взаємодіють двоє відкритих смислових світів: особистості і автора художнього твору. Ці світи мають внутрішньо зіткнутися й вступити у смисловий зв'язок, щоб відбувся процес співвіднесення особистісних смислів із смислом митця, втіленого у творі. Різні види і жанри мистецтва висувають різнорівневі вимоги щодо художньої компетентності. Як процес, так і результат «високого мистецтва», тим більш авангардного, суттєво залежить від художньої компетентності й інших особистісних факторів, тоді як комерційне, масове «мистецтво емоцій» активності особистості не потребує, адже дає людині лише емоційну розрядку, оскільки не несе в собі ніякого іншого змісту, крім того, який дано «прямим текстом».

У випадку, коли світ особистості нижче рівня смислу твору й особа, що сприймає мистецький твір, не активізує рефлексійного й емоційного включення у сприйняття — діалогового спілкування не відбудеться й твір мистецтва залишиться незрозумілим для людини. Якщо світ особистості глибший і яскравіший за світ твору — відбувається процес упізнання чогось знайомого й процес взаємодії переводиться на механічний рівень, який нічого не дає особистості. Мистецтво в цьому випадку виступає як «мистецтво для емоцій», а не «мистецтво для особистості», а отже, таке спілкування з мистецтвом не має потенціалу розвитку для особистості.

Тільки у випадку, коли *мистецтво й особистість виступають як партнери по діалогу самодостатніх, відкритих смислових світів* відбувається взаємодія смислу твору з особистим досвідом людини. Таке спілкування призводить до якісних смислових трансформацій власного досвіду, глибинної смислової перебудови свідомості особистості через ефект катарсису або очищення, як результат діалектичної розв'язки внутрішніх протиріч у смисловій сфері особистості, що породжує нові смисли. Подібне спілкування відбувається далеко не під час кожної зустрічі з мистецтвом. Більше того, можна навіть розглядати породження смислів в якості критерію естетичного виміру мистецтва, як артефакту, що створює ефект впливу на рівні перебудови смислових структур. Тому що критерієм естетично досконалого мистецтва є незводимість змісту, сутності, смислу художнього твору тому, що в ньому зображено, а пошук смислу потребує виходу за межі форми³⁴.

³⁴ Леонтьев Д.А. Личность в психологии искусства / Д.А. Леонтьев // Творчество в искусстве — искусство творчества / под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика. — Москва: Наука; Смысл, 2000. — С. 69-78.

Переживання краси в мистецтві має глибоко індивідуальний характер, в одних супроводжується й виражається у сильних, захоплюючих, вражаючих душу й оновлюючих духовний світ почуттях, в інших — в тихій радості, пов'язаній з почуттям повноти і довершеності (Г. Гегель). Спосіб поєднання естетичних вражень, образів, смислів з психологічним станом людини, з духовними колізіями і потребами є глибоко індивідуальним. Важливим є той факт, що мистецтво об'єднує творця і читача, слухача, глядача, зустріч яких відбувається в процесі сприйняття. Це об'єднання здійснюється на основі єдиного потягу обох до вираження, самовираження, виразності. Психологія мистецтва має не єдиного суб'єкта, а «співдружність суб'єктів», за словами С. Рубінштейна, — «Республіку МИ»³⁵.

Специфіка впливу творів мистецтва на особистість, на думку психологів, виявляється у механізмах емпатії та рефлексії, оскільки художнє переживання виникає внаслідок співвіднесення особистісного смислового досвіду реципієнта зі смисловим досвідом художника. Якщо в результаті цієї взаємодії відбувається трансформація смислової сфери того, хто сприймає твір мистецтва, то його художнє переживання завершується ефектом катарсису. За **законом естетичної реакції** (Л. Виготський) стан катарсису (цей термін ввів у обіг ще Арістотель) породжується реакцією на протиріччя форми і змісту, що визначається афектом, який розвивається в двох протилежних напрямках й у завершальній точці, ніби в короткому замиканні, знаходить своє знищення в емоції. Адже емоція, як зауважує Л. Виготський, завжди є розрядом і втратою енергії. Коротке замикання — це найсильніший розряд енергії! У результаті взаємознищення емоцій виникає специфічний стан очищення або **катарсису**³⁶.

Внутрішньою умовою психолого-педагогічного впливу художнього твору, що перетворює потенційні його можливості на творчу організацію особистості й виявляється у кількісних та якісних структурних перетвореннях її психіки, є, на думку Є. Крупнікі³⁷, *розвиток художньої свідомості особистості*.

Він визначає три типи психологічного впливу мистецтва на особистість: *перший тип* опосередковується психологічним механізмом емпатії й заснований на співпереживанні й співучасті реципієнта у «життєвій колізії» художнього твору, тобто на «*ефекті присутності*»; *другий тип* опосередковується психологічним механізмом відчуження й заснований на спогляданні досконалості художньої форми, тобто на «*ефекті відчуження*»; *третій тип* опосередковується психологічним механізмом **катарсису**, як вищого ступеня сприйняття мистецтва, у концентрованому вигляді інтегруючого насолоду від логіки сюжету, досконалості художньої форми і засобів виразності мистецького твору, сприйняття ціннісних орієнтацій автора й прийняття їх як власні, особистісні, тобто це «*ефект очищення, гармонізації й перетворення*» особистості під впливом мистецтва³⁸.

³⁵ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с.

³⁶ Виготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Виготский. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.

³⁷ Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник. — М.: Институт психологии РАН, 1999. — 240 с.

³⁸ Там же. — С. 8-9.

Основним механізмом катарсису як «ядерного» ефекту прискорення впливу мистецтва є «*ефект піднесення*» (В. Рибалка) особистості над собою під час емоційного переживання мистецького твору, отримання нею від художнього спілкування дещо більшого, ніж вона мала до цього, адже катарсичне перетворення особистості у спілкуванні з мистецтвом, через піднесення її над існуючою дійсністю, створює *ефект власної психологічної перемоги* й сприймається підсвідомістю як *вчинок*, й відтоді *стає ціннісним смыслом*, отже, й частиною світогляду особистості. Катарсичні переживання особистості виявляються у гармонізації і перетворенні різних пластів психіки, оскільки функція катарсису — відтворення цілісної індивідуальності людини (Л. Виготський, Є. Крупнік, Д. Лукач, Т. Флоренська).

Так, на думку В. Аллахвердова, мистецтво існує як особливе явище культури, тому що воно створено для того, щоб давати людям високу емоційну насолоду, адже художній текст організується саме таким чином, що викликає стан катарсису. Водночас спілкування з художнім текстом навчає людину свідомо долати протиріччя, закладені в художній формі й, тим самим, розвиває інтелектуальні здібності.

А найголовніше — вчить сприймати світ з різних точок зору. «Звідси, — пише В. Аллахвердов, — й головне призначення мистецтва в контексті культури: воно вчить творчому сприйняттю світу. Мистецтво вчить жити в світі парадоксів і нісенітниць, які, зрештою, мають особливий смисл. Воно спонукає приймати одночасно невичерпну множинність позицій і розвиває людську здатність відкривати нове в консервативному павутинні повсякденної дійсності. Сприйняття художнього тексту імітує для читача або глядача творчий процес, породжуючи емоційне переживання інсайту, творчого відкриття. А емоційна підзарядка, яку отримує в цей час людина, надає їй на пошук творчих рішень й нових ідей у всіх сферах життєдіяльності»³⁹.

Таким чином, інтегральний підхід до вирішення проблеми психолого-педагогічного впливу мистецтва показує, що художній тип установки, механізм катарсису й ціннісно-смыслова рефлексія створюють кумулятивний ефект творчого, естетичного ставлення особистості до мистецтва, що визначає високий рівень ціннісної орієнтації та світоглядної культури.

На думку Л. Виготського, будь-який витвір мистецтва природно розглядається психологом як система подразників, свідомо і спеціально організованих з таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію, яка з'являється під час сприйняття мистецтва й змінює дію «афекту від болю»⁴⁰. За Л. Виготським, мистецтво не інформує, а спонукає людей до боротьби проти втрати смислу, оскільки основним завданням мистецтва є проникнення за поверхневий зміст, пізнання смислу відображеного у творі життя. Отже, *мистецтво* — це ціннісно-нормативна сфера людського буття, що зв'язує цілісне пізнання,

³⁹ Аллахвердов В. М. Психология искусства: эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В. М. Аллахвердов. — СПб.: ДНК, 2001. — С. 94-95.

⁴⁰ Виготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Виготский. — М.: Педагогика, 1987. — С. 116.

спілкування, інтелект, почуття та моральні уявлення людей. Ці властивості є цілісно-домінуючими у розвитку особистості.

Ця думка розвивається у дослідженні Л. Єрмолаєвої-Томіної⁴¹, яка, розглядаючи художню творчість як *діяльність, процес і продукт*, визначає сприйняття одним з її центральних психологічних механізмів, поряд із нейрофізіологічними задатками, здібностями, креативністю, емоціями, почуттями, вольовою саморегуляцією, пам'яттю, творчою уявою, відчуттями, мисленням. Л. Єрмолаєва-Томіна наголошує на творчій діяльній природі сприйняття, оскільки, на відміну від відображення, воно передбачає обов'язкове отримання нової інформації. Це стосується як сприйняття дійсності (світосприйняття), так і сприйняття мистецтва, адже змістом його є нова інформація, що передається у новій формі з використанням нових зображувальних засобів. В чому ж новизна?

Отримання нової інформації залежить від специфіки естетичної свідомості індивіда. Оскільки вона є завжди індивідуальною — і у автора твору, і у того, хто його сприймає, — то, і установка на сприйняття, відображення, вираження буде індивідуальною і вибірковою. Установка є дуже важливою складовою художньої творчості і художньо-естетичного світогляду особистості. Тому що від неї залежить рівень розвитку тих чи інших якостей сприйняття для художньо-творчої діяльності, в якій роль установки виконують ідеї, думки, настрої самого митця, які він передає через художній твір. Мистецтво, таким чином, завжди органічно пов'язано із індивідуальністю й особистістю творця і особою того, хто його сприймає. Твори мистецтва не можуть бути повторені, ні по формі, ні по змісту, і потребують нового в кожному творі⁴².

Зв'язок художнього сприйняття зі специфічною діяльністю виявляє у своєму дослідженні С. Рубінштейн⁴³. На його думку, чуттєві дані, що виникають під час сприйняття, трансформуються у певний художній образ, що втілюється у певному художньому матеріалі (фарби, полотно або звуки, ноти, ритм). Художній образ у той же час набуває певних ознак предмета діяльності, тому й трактується тим, хто створює його або сприймає, у певному художньому «ключі». Це потребує «розкодування» знакової системи, притаманної тому чи іншому мистецтву. «Розкодування», як і створення художніх форм, в свою чергу передбачає володіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками, які формуються у творчій мистецькій діяльності. Таким чином, «сприйняття, — пише С. Л. Рубінштейн, — не тільки пов'язане з дією, діяльністю, а й саме воно є специфічною пізнавальною діяльністю, співставленням, співвіднесенням чуттєвих якостей предмета, що виникають в ньому. У сприйнятті чуттєві якості немовби вилучаються з предмета — для того, щоб у той же час бути віднесеними до нього (*у феноменологічній редукції* — курсив мій). Сприйняття — це форма пізнання дійсності»⁴⁴.

Вплив мистецтва на розвиток особистості, її емоційний стан може бути неоднозначним, двояким — позитивним та негативним, функціональним

⁴¹ *Єрмолаєва-Томіна Л. Б.* Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. — [2-е изд.]. — М.: Академический Проект: Культура, 2005. — 304 с.

⁴² *Там же.* — С. 147-149.

⁴³ *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с.

⁴⁴ *Там же.* — С. 267.

та дисфункціональним. Це залежить від змісту та форми художніх творів, світогляду та мети їх авторів, від соціально-політичної та духовно-психологічної атмосфери в суспільстві, від соціальних цінностей, які є значущими в той або інший історичний період. Він залежить і від особистісних особливостей тих, хто сприймає мистецтво, від ступеня їх духовного, морального розвитку, художньої культури, від виховання в сім'ї та загального психічного розвитку, особливо інтелекту та естетичних почуттів. Окремі твори мистецтва залишають відбиток у психіці, свідомості (в більшості випадків несвідомо) і складають певний емоційний фон, який зумовлює якісні зміни загального настрою, сприйняття і навіть поведінки.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в художній формі отримують вираження всі складові людської особистості, що мають своє інтелегентно-цілісне енергійне вираження в ній (за О. Лосевим). Мистецтво, відображаючи конкретну і неповторну мить, фіксує її ніби навіки (згадаємо Й. Гете: «зупинися мить — ти прекрасна»), проте водночас повторює її кожен раз по-новому у свідомості безлічі людей, які через сприймання художнього твору виражають своє світовідчуття, світосприйняття, світовідношення, світопереживання.

Психологічні дослідження у галузі мистецтва (Д. Абрамян, В. Алахвердов, А. Костюк, А. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, Н. Рождественська, С. Рубінштейн, П. Симонов, П. Якобсон) показують, що сприймання мистецтва є великою мірою підсвідомим процесом, який не підлягає раціональному поясненню, тому що наша свідомість спирається на безсвідоме, вона весь час виростає з безсвідомого і повертається до нього. «У З. Фрейда, — пише Н. Рождественська, — є містка метафора, яка яскраво характеризує цей процес взаємодії свідомого і підсвідомого: він порівнює психіку із вершником на коні, де вершник, істота розумна, символізує нашу свідомість, а кінь, гаряча потужна тварина, — наше безсвідоме. Вершник без коня є безпомічним, але й кінь, що скинув вершника, несеться не розбираючи шляху»⁴⁵.

Безсвідоме відрізняється від усвідомленого тим, що відображувана ним реальність зливається з емоційними переживаннями суб'єкта, його відношенням до дійсності. «У створенні художнього твору дивовижно переплітаються свідомі й несвідомі, інтелектуальні й емоційні, пізнавальні й оцінювальні процеси»⁴⁶. Первісні елементи форми (ритм, фарби, інтонаційний малюнок, прийоми художньої мови) пов'язані із сприйняттям й переробкою чуттєвої інформації, тобто з першою сигнальною системою. «Ця мова мистецтва є яскравою, конкретною і емоційною. Форма твору сприймається безпосередньо, вона апелює до відчуттів глядачів або слухачів, в той час як зміст твору потребує логічного осмислення. Звідси походить єдність свідомого і безсвідомого у творчому процесі, пов'язана з єдністю форми і змісту мистецького твору»⁴⁷.

Психологи, що створили культурно-історичну теорію походження свідомості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонт'єв), вважають, що свідомість виникла в процесі суспільної практики, так само як і сучасні естетики

⁴⁵ *Рождественская Н.В.* Психология художественного творчества / Н.В. Рождественская. — СПб., 1995. — С. 75.

⁴⁶ *Там же.* — С. 133.

⁴⁷ *Там же.* — С. 77-78.

розглядають становлення художньої свідомості не в сфері споглядання, а в сфері діяльності.

Мистецтво, з точки зору цих авторів, виникає не як сублімована сексуальна потреба (за З. Фрейдом), а як реалізація потреби людини у спілкуванні, моральному й естетичному осмисленні дійсності. «Дійсно, мистецтво — це й пізнання світу, й морально-правова оцінка дійсності з позиції гуманістичного ідеалу, й перетворення життєвих вражень, й виразна форма, поза якої не існує змісту твору і яка є мовою художнього спілкування»⁴⁸. Аксиологічний потенціал мистецтва міститься від самій його *сутності* і пояснюється тим, що емоційний бік свідомості, естетичні ідеали особистості — первинні стосовно інтелекту у формуванні духовних інтересів, ставлення до світу взагалі.

На думку Н. Рождественської, в художній картині світу, що виникає в процесі художньої діяльності, не тільки відображено об'єктивну реальність, а й виражено відношення митця до об'єкту зображення. Творче перетворення світу у творі мистецтва залежить від своєрідності особистості митця, його світорозуміння, цінностей, уявлень про ідеал. Сприймаючи твір мистецтва, ми занурюємось у світ почуттів, ідей, моральних і громадянських цінностей його автора. В цьому сенсі художня картина світу є завжди суб'єктивною, хоча й відображає суттєві, типові риси дійсності⁴⁹.

Водночас смисл художнього твору відтворюється особистістю на основі власного світорозуміння та світовідчуття і постає його особистісною інтерпретацією авторського задуму. Зіткнення в мистецтві з іншим смисловим баченням світу дозволяє людині осягнути явища дійсності одночасно з різних точок зору — стереоскопічно. Це призводить до зміни емоційно-ціннісного ставлення суб'єкта до світу, яке впливає на актуалізацію певних категоріальних структур індивідуальної свідомості або, навіть, на їх перебудову.

Спираючись на методологічні основи теорій Л. Виготського, А. Костюка, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, сучасні автори поглиблюють дослідження проблеми художнього сприйняття. Так, у своєму психологічному дослідженні художнього світу митця О. Мелік-Пашаєв показує як естетичне світовідношення, втілене у художньому світогляді, стає базисним ґрунтом розвитку здібностей особистості у всіх видах художньої творчості. О. Мелік-Пашаєв доводить, що тільки вищому (трансцендентному) рівню світосприйняття художника, пов'язаного з переживанням його вищого творчого «Я», притаманна така якість світовідчуття, коли повсякденний досвід митця переплавляється у художньому задумі так, що стає джерелом естетичних вражень і переживань людей, а отже, отримує здатність впливати на їхній світогляд⁵⁰.

У здатності мистецтва викликати почуття естетичної насолоди криється його об'єднуюча та перетворювальна можливість. Естетична насолода — це притаманне лише людині специфічне особистісне переживання, що викликане творчою діяльністю або сприйняттям прекрасного в житті і

⁴⁸ *Рождественская Н.В.* Психология художественного творчества / Н.В. Рождественская. — СПб., 1995. — С. 75.

⁴⁹ *Там же.* — С. 79.

⁵⁰ *Мелик-Пашаев А.А.* Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. — М.: Прогресс — Традиция, 2000. — 271 с.

в мистецтві. Воно виявляється у загальному емоційному піднесенні всіх духовних сил людини. Прагнення людини до естетичної насолоди виявляє естетичну потребу людини сприймати красу й творити за її законами. Вона формується у безпосередній творчій діяльності, разом з тим є формою індивідуального духовного стану особистості.

Емоційне піднесення від пережитої людиною естетичної насолоди від твору мистецтва призводить до відчуття співучасті її у подіях, що спонукали автора до написання того чи іншого твору, незалежно від того, що це за подія — історичного чи особистого плану. «Пристрасті і долі вигаданих героїв, — писав Л. Виготський, — їх радість і горе турбують, хвилюють і заражають нас, не дивлячись на те, що ми знаємо, що перед нами не реальні події, а вигадка фантазії. Це відбувається тому, що емоції, якими заражають нас зі сторінок книги або зі сцени театру художні фантастичні образи є абсолютно реальними і переживаються нами по-справжньому серйозно і глибоко. Часто проста комбінація зовнішніх вражень, таких, наприклад як музичний твір, викликають у людини, що слухає музику цілий складний світ переживань і почуттів»⁵¹.

Духовне сходження особистості є процесом засвоєння цінностей культури. Відкриваючи для себе «культ світла» (cult — культ, aiga — світло), людина має напружувати не тільки розум, а й почуття, працюючи мозком і серцем (Н. Мировольська). Згідно з дослідженнями психологів (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Рибалка, О. Помиткін) початок духовного сходження часто починається зі струсу — емоційного зльоту, пов'язаного із суттєвими змінами світогляду особистості, що нерідко супроводжується вищими переживаннями, екстатичними станами, розкриттям надзвичайних здібностей, так званим проривом у трансцендентальність (від *lat.* — *transedens* — *take*, *що виходить за межі*). У пошуках істини і сенсу життя людина звертається до мистецтва, що містить в собі нетлінні цінності: досвід поколінь, мудрість філософів, натхнення геніїв. Так, В. Татаркевич переконаний в тому, що «мистецький твір — це відтворення речі, або конструювання форм, або передавання почувань, але тільки таке відтворення, таке конструювання, таке передавання, які здатні захоплювати, хвилювати або викликати струс»⁵².

Це розширення і поглиблення почуттів, творча їх перебудова створюють психологічне підґрунтя для використання мистецтва як могутнього засобу розвитку світогляду особистості. Тільки висока художність твору може викликати в людини глибоке естетичне переживання, в якому поєднуються й чуттєва насолода красою, й емоційна насолода від вирішення висунутих митцем проблем у світлі ідеалу прекрасного. Тож, через мистецтво високі принципи, норми і ідеали органічно входять в духовний світ людей.

«Основнішим з соціальних завдань культури взагалі і художньої зокрема є духовний розвиток особистості. Звичайно, ця функція властива і сім'ї, і школі, і громадським організаціям тощо. Що ж стосується художньої культури, то вона використовує для духовного розвитку особистості арсенал своїх специфічних засобів. Вона формує суспільно-естетичний ідеал,

⁵¹ Виготський Л. С. Психология искусства / Л. С. Виготский. — М.: Педагогика, 1987. — С. 14-15.

⁵² Татаркевич В. Історія шести понять: Мистецтво. Форма. Творчість. Відтворництво. Естет. Переживання / Владислав Татаркевич; [пер. з пол. В. Корнієнка]. — К.: Юніверс, 2001. — С. 41.

виражаючи його у вигляді художніх образів, з допомогою яких соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються в особистий досвід сприймаючої ці образи людини, в органічні набутки її характеру»⁵³.

Таким чином, визначення психолого-педагогічної сутності мистецтва дозволює нам цілісно виявити його механізми впливу на особистість, як потужного засобу розвитку світоглядної культури особистості, що дає змогу реалізувати цілісний підхід до розвитку художньо-естетичного світогляду як інтегральної складової фахової діяльності викладачів мистецьких дисциплін.

Специфіка їхньої педагогічної діяльності полягає у роботі з художнім текстом, який має потужний освітній й світоглядний потенціал, що виявляється у пошуках смислу художнього твору, коли не тільки здобуваються певні мистецькі знання і навички, а й здійснюється переосмислення особистісної позиції щодо художньо-естетичних та етичних цінностей, ідеалів, переконань. Через пошуки смислових значень символів у текстах культури здійснюється розвиток культури педагога й культури студента, учня, що поєднує логіку дослідника із художньо-естетичною образністю митця. Результат високого рівня художнього пізнання, художнього творення залежить від мети, яку ставлять перед собою педагоги, й способів, якими вони намагаються її досягти. Що, в свою чергу, впливає на самовдосконалення самих викладачів, дає їм змогу досягти певного рівня педагогічної майстерності, розвинути професійну культуру.

2.3. Розвиток комунікативної культури викладачів мистецтва засобами театральної педагогіки

Театр – могутня сила для духовного впливу на безліч людей, які шукають спілкування. Театр призначений відображати життя людського духу, він здатен розвивати і ушляхетнювати естетичне почуття.

К. Станіславський

І все ж таки ми маємо чудовий приклад для наслідування. Вузкопрофільна педагогічна галузь – театральна педагогіка, – досліджуючи специфіку театру через сценічну дію, фізичну і психічну змістовність акторської творчості, дуже близько до педагогічної, торкнулась засадових питань педагогіки як мистецтва.

І. Зязюн

Комунікативна культура учителя і викладача – важлива складова педагогічної майстерності і професійно значуща якість особистості, що доз-

⁵³ Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчит., аспір., студ. серед. і вищ. навч. закл. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1977. – С. 26.

воляє досягати взаєморозуміння з учнями, студентами, колегами, спрямована на встановлення сприяючого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Як підсистема педагогічної майстерності, комунікативна культура інтегрує знання, уміння, досвід спілкування і визначає способи організації цілісної взаємодії в освітньому процесі. Про сформованість комунікативної культури педагога свідчать його винахідливість, нестандартне мислення, емоційна саморегуляція.

Комунікативна культура викладачів мистецтва забезпечує інтеграцію особистості у національну і світову культуру, сприяє взаємозв'язку і взаєморозумінню між людьми, урахуванню різнобарвності світоглядних підходів, організації освітнього процесу як «мистецтва» (І. Зязюн), «драматургії» (В. Кан-Калік), «режисури» (О. Єршова) педагогічної дії, що обумовлює суб'єкт суб'єктні відносини між педагогом і вихованцями, які будують на розумінні іншого і потреби бути зрозумілим (В. Біблер).

«В основу організації сучасного педагогічного процесу, — пише О. Рудницька, — покладено спільну діяльність тих, хто навчає, і тих, хто навчається, яка супроводжується встановленням відносин взаємної довіри, підтримки, зіставлення різних позицій у пошуку істини з метою їх кращого усвідомлення, уточнення і поглиблення. Діалогічне спілкування визнає рівноправність суб'єктів, незалежно від їхнього віку, рівня знань та досвіду, тому стиль такого спілкування, орієнтований на взаємне збагачення партнерів, отримав назву демократичного, або стилю співробітництва. Діалогова стратегія педагогічної діяльності, якій належить пріоритетне місце в гуманістичній концепції освіти, може проявлятися у двох провідних формах: міжособистісного і внутрішнього діалогу. Перша характеризує певний стиль спілкування учасників навчально-виховного процесу, а друга — зміст і механізм самого мислення»⁵⁴.

Діалогічний характер педагогічного спілкування — принцип його ефектної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

«Спілкування педагога починається зі сприймання студентів, колег, де велику роль відіграють розвинена ява та увага педагога. Мистецтво спілкування називають мистецтвом бути іншою людиною. Педагогові, щоб навчитися спілкуватися, потрібно насамперед бути уважним, тобто помічати те, що для студентів, інших людей цінне й значуще, щоб не плутати те, що є значущим для себе і для іншого, зважати на цінності вихованців, розвивати їх, а не підмінювати власними»⁵⁵.

Розвитку комунікативної культури учителів й викладачів сприяє пошук якісно нових освітніх технологій. Важливе значення при цьому відіграє досвід театральної педагогіки, що розглядається у працях майстрів театральної практики: К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, М. Чехова,

⁵⁴ Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. — С. 62.

⁵⁵ Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І. А. Зязюна]. — [3-тє вид., допов. і перероб.]. — К.: СПБ Богданова А. М., 2008. — С. 106.

М. Кнебель, Г. Товстоногова, В. Мейерхольда, А. Ефроса, С. Гіппіус, П. Єршова та інших.

Ідеї театральної педагогіки мають використовуватися конструктивно, з урахуванням спільного і відмінного у театральному та педагогічному мистецтві. На думку І. Зязюна, педагогічна діяльність в її моменті впливу на особистість аналогічна діяльності актора: і актор, і педагог звертаються до одного і того ж самого інструменту впливу — міміки, жестів, пластики, голосу, мови, загальної пантоміміки. Принципова різниця між діяльністю педагога і роботою актора на сцені полягає в тому, що актор перевтілюється в образ іншого «Я», а педагог втілюється у власне «Я». Основний принцип театральної педагогіки (за К. Станіславським) — позиція самостійного пошуку істини і перевірка її самостійною ж практикою, постійно збагачує освітній процес новими можливостями⁵⁶.

Використання методів театральної педагогіки у процесі вдосконалення педагогічної майстерності майбутніх і працюючих учителів, викладачів практикується у низці середніх та вищих закладів освіти (педагогічних коледжах, університетах, інститутах післядипломної педагогічної освіти тощо), зокрема у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Київському університеті імені Бориса Грінченка, національній академії Служби безпеки України, Центрах педагогічної майстерності (їх 27 у різних регіонах України), Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухолинського, Херсонському державному університеті, Черкаському державному університеті імені Богдана Хмельницького; Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Біла Церква), Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, Київському професійно-педагогічному коледжі імені А. С. Макаренка та у багатьох інших, де студенти і викладачі у рамках підвищення кваліфікації оволодівають основами знань, умінь і навичок в галузі театального мистецтва під час вивчення курсів «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічної творчості», «Розвиток педагогічної майстерності педагогів», «Педагогіка вищої школи» тощо.

Специфіка викладання курсів з педагогічної майстерності полягає в тому, що в них практичний досвід театральної педагогіки є узагальненим й приведеним у систему, що готує студентів педагогічних закладів освіти і слухачів курсів підвищення кваліфікації до послідовного виконання навчально-творчих завдань за принципом комплексності та поетапності у засвоєнні необхідних знань, умінь і навичок. Елементи театральної педагогіки, що володіють педагогічним потенціалом (можливість проживання і переживання ситуацій, зміною соціальних, педагогічних і драматичних ролей, активністю дії і взаємодії, досвідом вирішення конфліктних і комунікативних ситуацій) і виконують педагогічні функції (ілюстративну, інструментальну, психологічну, аналітичну, пізнавальну), можна розгля-

⁵⁶ Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчит., аспір., студ. серед. і вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1977. — 302 с.

дати в якості оптимальних засобів розвитку педагогічної майстерності вчителя і викладача.

Як зазначає Петро Єршов (актор, режисер, психолог, теоретик театру)⁵⁷, будь-яка дійсна наука існує для задоволення потреб людської практики. Система К. Станіславського народилася із потреб театрального мистецтва, її єдина мета і призначення — удосконалити практику. Він перевіряв її у своїй творчій і педагогічній практиці. Для будь-якої практики характерними є закони творчої природи особистості. Тобто, успішність діяльності людини у кожній галузі визначається багатьма факторами: особистісними і професійними якостями, соціальними і життєвими обставинами тощо, водночас професійний успіх — це завжди результат творчих зусиль особистості. Тим більше в галузі мистецтва, яке за своєю природою ґрунтується на принципі творчості. Більше того — для виявлення рівня талановитості особистості у тій чи іншій галузі мистецтва необхідна саме творча діяльність, адже тільки вона дає підстави стверджувати, що талант існує. Талант будь-якої людини знаходиться у динаміці процесу росту і розвитку або — у процесі деградації і загибелі. Це стосується і великих, і малих талантів, різниця тільки в тому, що у великих талантах закони творчості діють яскравіше, енергійніше і виявляють себе повноцінніше. Тому К. Станіславський відкрив об'єктивні закони творчості саме у практиці великих талантів і геніїв. Будь-який талант включає в себе задатки або здібності, які неможливо штучно придбати, проте можливо розвинути в собі або в учня талант або здібність.

«Виявляється, навіть досить посередні здібності можна розвинути до рівня таланту й найяскравіший талант може загинути, а може стати ще потужнішим і яскравішим»⁵⁸. Це залежить від методів, які застосовуються у практиці педагогічної роботи. На думку І. Павлова, хороший метод допомагає посередній людині зробити багато, а поганий і геніальну людину змусить працювати даремно.

Тому, переконує П. Єршов, треба дивитися на талант не як на утаємничену, загадкову «річ у собі», а як на здібність, що розвивається і виявляється у наполегливій творчій діяльності. Недаремно К. Станіславський визначив талант як «щасливу комбінацію багатьох творчих здібностей людини у поєднанні із працездатністю і творчою волею». Система — лише спосіб «підвищення коефіцієнту корисної дії» обдарованості.

Все це у повній мірі відноситься і до системи акторської майстерності К. Станіславського, і до системи педагогічної майстерності І. Зязюна. Адже мистецтво педагогічної дії І. Зязюн визначив як континуум інтелекту, афекту і волі. «Мистецтво актора, — пише І. Зязюн, — це мистецтво сценічної дії. У театрі лише те набуває сили і переконливості, що виражається через дію. Дія є основним засобом сценічної виразності. Через активну, цілеспрямовану, органічну дію втілюється внутрішнє життя образу і розкривається ідейний замисел твору. Цій основній задачі мають підпорядковуватися артистична техніка і творчий метод, якщо під дією розуміється

⁵⁷ *Єршов П. М.* Режиссура как практическая психология. Взаимодействие людей в жизни и на сцене. Режиссура как построение зрелища / П. М. Ершов. — М. : Мир искусства, 2010. — 408 с.

⁵⁸ *Там же.*

живий органічний процес, спрямований на здійснення певно визначеної цілі... Педагогічну дію з театральною єднає їхня органічність, яка зумовлює процес творчості за законами самої природи. Це означає, що і актор, і педагог, як і в житті, повинні набути досвіду по-справжньому бачити, слухати, мислити, переживати, а не уявляти себе мислячим, переживаючим, діючим. Однак в органічності приховується і відмінність між актором і педагогом, а отже — і між відповідними діями. Якщо перший повинен навчитися правильно сприймати, оцінювати, знаходити рішення і впливати на оточуючі його суб'єкти в умовах художнього узагальнення, то другий, концентруючи в собі акторсько-режисерські можливості, доводить результати своєї впливовості до художнього узагальнення. Якщо актору доводиться на сцені по-новому навчитися всьому тому, що йому добре знайомо в житті, то педагогові необхідно навчитися бути природним, самим собою з поглибленим баченням життя через призму своєї професії. Однак і йому не завадить органічність своєї дії постійно тренувати для умов публічності. Досконалість і акторської і педагогічної професії слід відкривати у труднощах. Слова К. Станіславського у доказ цього: «Пам'ятайте, моє завдання — навчити вас тяжкій праці...»⁵⁹.

Педагогічна майстерність учителя і викладача мистецьких дисциплін за своєю структурою є багатогранною, адже педагогу необхідно володіти всім арсеналом психотехніки, щоб забезпечити організацію проведення занять за законами побудови художньої форми, адже повноцінним учасником педагогічної дії є мистецький твір. Діалогічність, як зазначає О. Рудницька, є невід'ємною частиною мистецької освіти. «Вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з приводу мистецтва», і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднують поняття «художнє спілкування», пов'язане з втручанням свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях»⁶⁰.

Діяльність викладача мистецтва і художньої культури можна порівняти з наведенням мостів — між різними країнами і народами, між різними епохами, між природним і соціальним, свідомим і безсвідомим, раціональним і ірраціональним, логікою і інтуїцією у самій людині. Г. Падалка визначає складові комунікативної підготовленості викладача мистецьких дисциплін, як-от: «толерантність, здатність до педагогічної рефлексії, вміння створити емоційно-творчу атмосферу на заняттях, налаштованість на акцентуацію позитивних якостей учня в процесі навчання, артистизм тощо»⁶¹.

Урок з мистецтва необхідно будувати за законами естетичної реакції — так, щоб спрацював механізм катарсису, адже тільки тоді, відбудеться повноцінний процес сприйняття мистецтва, що виражається «у глибинній

⁵⁹ Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчит., аспір., студ. серед. і вищ. навч. закл. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. — К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1977. — С. 118–119.

⁶⁰ Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. — К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. — С. 62–63.

⁶¹ Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. — К.: Освіта України, 2008. — С. 263.

художній емпатії, процесуально і якісно синхронній становленню художньої форми і з усією необхідністю потребує для свого здійснення повної самовіддачі реципієнта природній й непередбаченій стихії художньо-творчого процесу. Саме в такому антиномічному ракурсі — пасивність свідомості і активізації безсвідомого»⁶².

Повноцінне сприйняття мистецтва — це майстерність, якій необхідно навчитися, це культура спілкування особистості з художнім твором. За словами Михайла Казініка, входження у світ великого мистецтва — шлях до вічності. «Яке це щастя розуміти мистецтво! Коли ми слухаємо музику, ми стикаємось із ситуацією, коли смерть переможена гармонією, коли кожна людина стає адептом вічності...Якби люди навчились розуміти музику, вона б їх змінила — і кожний відкрив би для себе цілий космос паралельних світів — світів Баха, Моцарта, Бетховена, Шопена...Ця інвольтація у світи геніїв допомогла б глибше зрозуміти оточуючий світ і себе в ньому»⁶³.

Щоб організувати на такому якісному рівні процес викладання мистецтва, педагогу необхідно оволодіти системою емоційно-виразних засобів (голосових, моторних, мімічних, пластичних тощо), а також досягти високого рівня художнього мислення, що визначається гнучкістю, нестереотипністю, оригінальністю, оволодіти прийомами творчих дій, набуті здатності швидко змінювати засоби і методи відповідно до нових умов мистецько-педагогічної діяльності. «Художники, які опановують свій фах, знають не тільки найрізноманітніші назви фарб, але й технологію їх виготовлення, й секрети виникнення найбагатоманітніших відтінків, які налічують сьогодні тисячі кольорових тонів. Нам здається, що педагогу-професіоналу, щоб уміти впливати на учня, пробуджуючи в ньому «почуття добрі», необхідно знати про способи свідомого управління емоціями й почуттями якомога більше. Отже, — задається питанням В. Абрамян, — постає питання, наскільки знання про багатоманітність настроїв, пристроїв, афектів, станів необхідні педагогам?»⁶⁴.

Знайомлячись із спадщиною К. Станіславського, його учнів і послідовників, а також сучасних театральних педагогів, вчителі і викладачі, в тому числі музичного мистецтва та художньої культури, відкривають для себе новий і дуже корисний досвід для їхньої практичної діяльності, вдосконалюючи мову виразної педагогічної дії. Про таку мову мріяв А. Макаренко, коли, знаходячись під враженням від книги театрального педагога С. Волконського «Виразне слово», говорив про те, що педагогом можна стати лише тоді, коли навчишся двадцятьма шістьма способами говорити «іди сюди». До речі, сам С. Волконський вважав, що тільки інтонація відкриває справжній смисл слова, адже слово, на його думку, має безліч смислів, а інтонація у кожному випадку видає різний смисл, наприклад, фраза «я люблю» може означати найвищу пристрасть й абсолютну байдужість.

⁶² *Исьянова Л. М.* Феноменологическая диалектика — Искусство — Музыка — Уроки А. Ф. Лосева : монография / Л. М. Исьянова. — К. : Ин-т повышения квалификации работников культуры Министерства культуры и искусства Украины, 1998. — С. 421.

⁶³ *Казінік М. С.* Уроки майбутнього у Харківській загальноосвітній приватній гімназії «Очаг» [Електронний ресурс] / М. С. Казінік. — 2008. — Режим доступу : www.kazinik.ru.

⁶⁴ *Абрамян В. Ц.* Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. — К. : Лібра, 1996. — 224 с.

Володіння виразністю дії складає акторську техніку — третю частину системи К. Станіславського. Першою і другою є принципи естетики театру і вчення про етику актора. Це надзвичайно важливий факт у контексті розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін на етичних та естетичних засадах.

На думку О. Єршової (доньки П. Єршова, педагога, автора багатьох театральних ігрових педагогічних технологій для учнів та студентів), «К. Станіславський, відзначав обов'язковість органічного поєднання у роботі кожного актора його **естетики — етики — акторської техніки**: виконання актором власного високого духовного призначення і громадянського обов'язку нерозривно поєднано з його високою моральністю поведінки, його ошадливістю до трепетним ставленням до своєї душі і до душ товаришів по роботі і з його постійною працею над своєю технікою. Розвиток і вдосконалення у свої професійній роботі цих трьох складових забезпечує зростання його майстерності. Таким чином, три вектори системи Станіславського вказують і на спосіб виявлення рівня служіння кожного актора мистецтву, і на шлях підвищення цього рівня... Неважко переконатися в тому, що такий структурний підхід Станіславського до теорії і практики театального мистецтва може бути взятий на озброєння теорією і практикою педагогіки»⁶⁵.

У педагогічній роботі викладачів музичного мистецтва та художньої культури еквівалентом вчення про естетику театального мистецтва є загальнодидактичні та специфічні принципи про те, як протікають процеси мистецького навчання та естетичного виховання. Еквівалентом акторської етики є етика викладача, його морально-етичні установки, переконання, принципи, зокрема це значно впливає на відбір художніх творів, форм, методів і засобів мистецько-педагогічної діяльності, а також на вибір моделі взаємовідносин і спілкування викладача з учнями і студентами. В якості еквівалента акторської техніки мистецька освіта може запропонувати лише предметні методики і окремі теоретичні розвідки науковців. Але цього недостатньо.

Викладачі і вчителі у театральному мистецтві, крім духовного досвіду співчуття персонажам вистави, залучення до культурних цінностей світової драматургії, зможуть збагатитися «мовою виразних дій», «естетикою почуттів», «етикою високих людських взаємовідносин», «режисурою педагогічної повсякденності» тощо.

Педагогічна майстерність викладачів мистецьких дисциплін тісно пов'язана з реалізацією основного принципу акторської майстерності **«любити не себе в мистецтві, а мистецтво в собі»** (К. Станіславський). Оскільки мистецтво втілює сутність явищ, то викладач мистецтва, як і актор, повинен знаходити цю сутність. Викладач її обов'язково знайде, якщо оволодіє досконалими методами пізнання, сформує загальну і професійну культуру, розв'є художньо-естетичний світогляд, досягне мистецького рівня майстерності педагогічної дії.

⁶⁵ *Єршова А. П.* Режиссура урока, общение и поведение учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — [4-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСи», 2010. — С. 11–12.

В основу педагогічної технології формування комунікативної культури педагогів засобами театральної педагогіки покладена концепція К. Станіславського про нерозривний зв'язок психічного і фізичного, духовного і матеріального у поведінці людини як на сцені, так і в житті. Передбачені заняття з оволодіння основами техніки мовлення, елементами акторської майстерності (жестами, мімікою, рухами, інтонацією), розвитку психофізичного апарату педагога на основі акторських тренінгів, також широко використовуються активні методи навчання, запозичені у театральній педагогіці.

Театрально-педагогічна технологія включає сукупність *принципів* (комплексності, дієвості, особистісної зацікавленості, суб'єктивності, відкритості, художньої виразності, діалогічності, імпровізаційності у поєднанні з самоконтролем); *методів* (фізичні дії, акторські етюди, арт-тренінги, драматизація, ігри-драматизації, імітаційні вправи, рольові діалоги, виконання дій із вигаданими предметами, співрозмовником); *форм* (міні-лекції, лекції-презентації, практичні заняття, заняття-бесіди, заняття-дискусії, репетиції, мистецько-педагогічний тренінг, творчий показ тощо). Алгоритмом дій на кожному етапі виконання вправ є: *рольова ідентифікація* (саморегуляція — фізичне розкріпачення — саморефлексія); *особистісна проєкція* (створення комунікативної атмосфери — організація взаємодії — колективна рефлексія); *авторська інтерпретація* (створення внутрішнього сценарію — відбір засобів — інсценізація).

Метою *першого етапу* (рольова ідентифікація) є формування відношення до себе як суб'єкта комунікації, особистісне самопізнання і саморозкриття студента, педагога — нові знання про себе, наділені новим смислом, і відкриття нового в собі: виконуються вправи, пов'язані з диференціацією опорно-рухового апарату на біомеханічні ланки й тренуванням кожної ланки окремо; вправи, що здійснюються в конкретних запропонованих обставинах як окремими ланками біомеханічного апарату, так і всього психофізичного апарату в цілому.

Метою *другого етапу* (особистісна проєкція) є формування у педагогів сприйняття і прийняття іншого. Це вчить слухати, аналізувати, вибудовувати позицію, діалог, переконувати: виконується тренінг сенсорного (невербального) спілкування з партнером, що передбачає подолання перешкоджаючих обставин. Розробка сценаріїв мистецьких уроків і виховних заходів з використанням різних видів мистецтва; інсценування — розробка сценарного плану, репетиції, творчий показ. Результатом є отримання знань, умінь і навичок педагогічного керівництва творчим процесом.

Метою *третього етапу* (авторська інтерпретація) є формування навичок інтерпретації культурних текстів (літератури, музики, образотворчого мистецтва, поезії): передбачаються заняття-бесіди, заняття-дискусії, арт-тренінги, мистецькі майстерні. Результатом є отримання знань, умінь і навичок творчої художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва.

Для визначення рівня сформованості комунікативної культури рекомендуємо використовувати методи психологічної та педагогічної діагностики: діагностику емоційного інтелекту (Н. Холл); діагностику особистісної кре-

ативності (О. Тунік); тест «Самооцінка творчого потенціалу особистості»⁶⁶, адаптовану методику В. Аванесова «Вимірювання художньо-естетичної потреби»⁶⁷.

Все це позитивно впливатиме на розвиток у студентів і слухачів значущих особистісних якостей і умінь, необхідних у педагогічній діяльності, що вироблятимуться через призму практичних мистецько-педагогічних знань, умінь і навичок, як-от: а) уміння відволікатись від аудиторії конкретною дією («публічна самотність»); б) уміння діяти органічно і доцільно в плані сценічної імпровізації (сьогодні, зараз, тут); в) уміння фіксувати логіку й послідовність дій за умов збереження імпровізаційності в умовах, пов'язаних із повтореністю; г) уміння використовувати специфічні емоції, що є важливими і актуальними не тільки для актора, але й для вчителя; д) уміння організовувати мистецьку діяльність аудиторії й направляти її в «потрібне річище»; е) знання і уміння в галузі художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтв.

Педагогічний потенціал театральних методів у формування комунікативної культури педагогів криється у проживанні, переживанні і оцінці ними реальних або уявних ігрових ситуацій «тут і зараз» у процесі послідовної зміни ролей, активній дії і взаємодії, досвіді подолання конфліктів і комунікативних ситуацій, які потребують рефлексії, стану, що переживається, осмислення свого відношення до ситуації.

М. Казінік, закінчуючи свої лекції-діалоги з музичного мистецтва для школярів, нагадував учителям про те, що школа — це не просто комплекс корисних предметів, це великий театр, прекрасне дійство, де всі повинні отримувати задоволення від спілкування один з одним. Особливу роль у цьому дійстві М. Казінік відводив викладачам мистецьких дисциплін, які, на його думку, мають бути справжніми майстрами, а їхні уроки — святом для учнів, де через мистецтво молодь вчиться філософії, мудрості, духовності — у радості і любові. Такою, запевняє М. Казінік, повинна стати педагогіка майбутнього!⁶⁸.

⁶⁶ Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов — М.: Институт Психотерапии, 2002. — 490 с.

⁶⁷ Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. — [2-е изд., испр. и перераб.]. — СПб.: Питер, 2003. — С. 389-394.

⁶⁸ Казінік М.С. Уроки майбутнього у Харківській загальноосвітній приватній гімназії «Очаг» [Електронний ресурс] / М.С. Казінік. — 2008. — Режим доступу: www.kazinik.ru.

Питання для самоперевірки і самоконтролю

1. У чому полягає сутність професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін?
2. Поясніть специфіку педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, зокрема викладачів музичного мистецтва і художньої культури.
3. Назвіть компоненти педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін.
4. Які педагогічні умови сприяють розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін?
5. На основі яких критеріїв визначається рівень розвиненості педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін?
6. Яким чином виявляється специфіка художньо-естетичного сприйняття творів мистецтва?
7. Поясніть, як працює психологічний механізм катарсису?
8. У чому виявляється специфіка педагогічного спілкування викладачів мистецтва?
9. Який принцип є основою акторського мистецтва і педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін?

РОЗДІЛ ІІІ

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЬ

3.1. Комплекси тренінгів психофізичного апарату актора і педагога¹

Вусій нашій роботі також необхідні не втомні систематичні вправи, довбання, тренінг, муштра, терпіння, час і віра, до яких я вас і закликаю.

К. Станіславський

Керувати своїм психічним станом можна. Для цього вчитель має змогу скористатися запропонованим арсеналом з розвитку внутрішньої техніки. Певних прийомів удосконалення цих психічних процесів можна навчитись, ознайомившись із системою вправ у театральній педагогіці.

І. Зязюн

Комплекс тренінгу психофізичного апарату актора і педагога спирається на закони органічної поведінки, відкриті К. Станіславським. Тренінг дає викладачу окремі навички сценічної дії, проектує шляхи вдосконалення творчого процесу перевтілення. Тренінг (від англ. *train* — виховувати, вчить, привчати) — це процес отримання навичок і умінь в якій-небудь галузі шляхом виконання послідовних завдань, дій, спрямованих на досягнення напрацювання і розвитку певних умінь, навичок, особистісних і професійних якостей.

Вимоги до тренінгу:

1. Оптимальна кількість учасників тренінгу — 20-25 осіб.
2. Залучення усіх учасників до активної діяльності протягом усього тренінгу, що забезпечує включення зовнішньої і внутрішньої мотивації діяльності.
3. Повага до почуттів і думок кожного учасника, педагог виконує роль фасилітатора (помічника), який допомагає, але не нав'язує учасникам своєї думки, що забезпечує встановлення позитивних, довірливих відносин між учасниками і викладачем.
4. Забезпечення ефективного поєднання теоретичного матеріалу і вправ. Використання різноманітних методів і форм подання інформації, їхня мобільність.
5. Обов'язковим є підведення підсумків по закінченню кожного з комплексів тренінгу.

¹ Тренінг подається за адаптованою нами технологією професійної підготовки акторів (Див.: *Александровская М.В. Принципы комплексной тренировки психофизического аппарата актера: дис. ... канд. Искусствоведения / М.В. Александровская. — Л., 1990. — 250 с.; Гиттис С.В. Актерский тренинг: гимнастика чувств. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 377 с.*)

Викладач повинен володіти психолого-педагогічними знаннями, методами подачі матеріалу й уміло застосовувати їх у навчальному процесі. Необхідна опора на особистий педагогічний досвід, включення у процес навчання яскравих прикладів, фактів, образів.

Необхідними умовами для успішного навчання є: готовність учасників навчатися; застосування різноманітних форм і методів навчання; використання повторення для закріплення знань; своєчасність адекватної оцінки дій учасників викладачем.

Навчання по кожному з комплексів проходить у три етапи:

1. Інформаційний блок — викладач пояснює завдання, хід, деталі виконання вправи, показує власний приклад її виконання. Основний матеріал може бути поданим у вигляді міні-лекції, лекції-презентації, з використанням методів мозаїки (ажурна пилка), «кожний вчить кожного», роботи з відео- і аудіоматеріалами тощо. Дієвим методом є дискусія як середовище вільної комунікації, метою якої є формування власної позиції, що сприяє розвитку уміння взаємодії між учасниками тренінгу.
2. Практичний блок — вироблення практичних умінь і навичок. Передбачає використання методів мозкового штурму, творчих завдань, роботи у малих групах, інсценування, гри, розминки, вправи тощо.
3. Підбиття підсумків — здійснюється в кінці будь-якого заняття. Це необхідно для того, щоб учасники поділилися своїми враженнями, відчуттями, висловили свої побажання. Викладач може спитати учасників про те, що їм найбільше запам'яталось або вразило, що, на їхню думку, було цікавим, корисним, запропонувати згадати, які завдання вони виконували, таким чином закріпивши матеріал. В кінці тренінгу проводиться тестування.

Завдання тренінгу:

1. Вивчення свого психофізичного апарату, його особливостей, психом'язової організації (зріст, вага, об'єм, енергетичні та ритмічні характеристики рухів), а також найважливіших психічних процесів: художньо-образного мислення, сприйняття, емоцій, асоціативної пам'яті, творчої уяви тощо.
2. Розвиток задатків і здібностей (психофізичних навичок поведінки) на основі комплексного тренінгу.
3. Засвоєння найважливішого закону методу фізичних дій К. Станіславського про нерозривний зв'язок психічного і фізичного, духовного і матеріального в поведінці людини як на сцені, так і в житті.

Класифікація вправ:

- **Підготовчі** — вправи, пов'язані з диференціацією опорно-рухового апарату на біомеханічні ланки й тренуванням кожної ланки окремо.
- **Основні** — вправи, що здійснюються в конкретних запропонованих обставинах як окремими ланками біомеханічного апарату, так і всього психофізичного апарату в цілому.
- **Вправи на взаємодію** — тренінг сенсорного (невербального) спілкування з партнером, що передбачає подолання перешкоджаючих обставин.

- **Імпровізаційні** — вправи або бліц-етюди, що створюються на основі обставин, запропонованих студентами.
- **Дихальні вправи** — виробляють навички вдиху й видиху, адекватні рухам і діям персонажа в запропонованих обставинах.
- **Арт-тренінг** — вправи, пов'язані із психотехнікою художньої діяльності викладачів, розвивають навички емпатійного переживання, рефлексії «пережитого» стану, осмислення власного ставлення до художньої ситуації.
- **Рольовий тренінг** — проводиться на матеріалі вибраної до постановки вистави (театралізованого заняття, уривку художнього твору, театральної постановки, виховного заходу тощо), з використанням навичок, здобутих під час виконання попередніх вправ тренінгу.

Умови проведення комплексу:

- всі вправи повинні бути психофізично (дієво) сприйняті студентами або педагогами, оживлені їх думками та емоціями;
- кожна вправа тренувального комплексу повинна бути не тільки сприйнята на рівні уяви особистості студента, але й правильно й органічно виконана, доведена до логічного завершення;
- повторення вправ з метою закріплення певних навичок функцій біомеханічної системи ні в якій мірі не повинно обмежувати рамки фантазії педагога. Виконання одного і того ж руху має бути зумовлене різноманітними запропонованими або уявними обставинами. Поступовий розвиток творчої уяви є основною умовою і завданням тренінгу;
- функції викладача або актора-тренера, який проводить тренінг, — це не тільки показ правильно виконаного завдання, але й корекція та контроль дій студентів без обмежень їх фантазії та творчої особистості;
- важливою умовою проведення тренінгу є створення ділової творчої атмосфери, в якій колективний і особистісний фактори були б рівноважені;
- успішність виконання вправ залежить від чіткості постановки завдання, доступності його студентам, продуктивності дії й активності функції м'язового контролера — все це в комплексі поступово формує автоматизм акторської гри.

Комплекс 1. ПІДГОТОВЧІ ВПРАВИ

Вправа 1. Схилити голову на груди, відчувши реальну важкість її, потім підняти догори, зберігаючи відчуття важкості голови (повторити декілька разів). *Запропоновані обставини:* повторити вправу в обставинах легкої голови. Наприклад: уявити собі голову «кульбаби», що, обертаючись навкруги стебла, знайомиться з оточуючим простором, речами, живими й неживими істотами, зі світлом тощо, включаючи фактор відношення: цікаво, гарно, гідко, жахливо, ніжно, радісно і т. ін.

Вправа 2. Підняти праву руку догори, подумки зафіксувати точне відчуття важкості всієї руки (те ж повторити з лівою). *Запропоновані обставини:* уявити собі, що кисть руки намотує тонку нитку, що тягнеться від

клубка. Зміна обставин: канат, дріт, павутиння тощо зі зміною швидкості обертання чи обставин, що заважають даній дії.

Вправа 3. Схилити тіло до поперекового відділу вниз, відчутти його реальну важкість (разом з головою і руками). *Запропоновані обставини:* уявити собі, що корпус тулуба — «маятник», який гойдається з боку в бік (старий маятник, важкий, легкий, із западаючим механізмом тощо).

Вправа 4. Стоячи на правій нозі, трохи підняти і погойдати лівою ногою, начебто зважуючи її (повторити з правою). *Запропоновані обставини:* стопи ніг «утрамбовують» ґрунт (глину, пісок, болото, гальку тощо).

Вправа 5. У стрибку догори відчутти важкість всього тіла через його вагу. *Запропоновані обставини:* відчутти легкість, невагомість тіла, уявити тулуб «ракетою», «кулькою», «стрілою».

Завдання студентам та викладачам

1. Дослідити всі можливі варіанти, амплітуди поворотів, нахилів, обертань, подовжень і скорочень різноманітних м'язів, суглобів, окремих частин тіла, кінцівок у дійсних та уявних обставинах, подумки фіксуючи різноманітні відчуття залежно від обставин.
2. Кожний студент повинен продумати низку обставин для створення і показу в ході занять імпровізаційних бліц-етюдів на основі запропонованих вправ комплексу.

Підсумком підготовчих вправ має стати відчуття розім'ятості тіла в кожній окремій частині, пробудження активного ставлення до обставин вигадки, фіксація внутрішнього контролера за адекватністю виконаної дії.

Комплекс 2. ОСНОВНІ ВПРАВИ

Вправа 1. Прокинутися, відкриваючи спочатку одне око, потім друге, долаючи сонливість (очі квітки, пташенята, ляльки, робота тощо).

Вправа 2. Протягнути поглядом справа наліво світову нитку, прослідкувати її рух від стіни до стіни, ввіймати поглядом «сонячного зайчика», що сліпить очі.

Вправа 3. Подивитися в «щілину у паркані».

Вправа 4. Простежити поглядом, як росте дерево знизу догори (висока тополя або ялина, могутній дуб, тендітна зі спадаючими додолу віттям верба).

Вправа 5. Зняти з тулуба тонку дротину за допомогою рук.

Вправа 6. Розсунути руками пружний обруч, який стискує різні частини тіла, вибратися з нього (обруч може бути важким, металевим або легким, синтетичним).

Вправа 7. «Ранок». Уявити ранок, схід сонця, легку прохолоду. Очі закриті, пробудження. Починається з мікрорухів очей по колу з боку в бік. Помалу відкриваючи очі (не повертаючи голови), охопити поглядом якомога більше оточуючих об'єктів (спочатку реальних: стелю, лампи, стіни, меблі; потім — уявних: верхівки гір, крони дерев). По мірі пробудження оживають, підводяться всі частини тіла. Оглядовий простір збільшується. Тіло дихає, наповнюється енергією, силою, бадьорістю. Вправа тренує вміння ставлення до нових об'єктів.

Вправа 8. «Сонне тіло». Поступове включення в активне життя голови, ший та рук — решта частин тіла знаходиться нерухомими. Нехай голова

— «командир» — дає наказ тілу підвестися, долаючи сонливу «важкість» рук і тулуба. Уява підкаже дійовий образ (рослини, лінивої тварини, птаха тощо). Під час вправи необхідне відпрацювати точне відчуття ваги кожної точки тіла, біомеханічних ланок, щоб поєднати це пізніше у цілісне відчуття свого тіла.

Вправа 9. «Водорості». Стоячи на ногах, зігнути тулуб, руки і голову якомога нижче (не згинаючи коліна), наче опустивши їх у воду, рухаючись з боку в бік, відчуті м'якість і теплоту води, плавність рухів водоростів, спрямованість і динамічність відхилення. *Конфліктні обставини:* підкидання водоростей хвилею, притискування важкими предметами — каменем, деревиною, втрата ґрунту під корінням.

Вправа 10. «Черепашка». Сидячи на стільці, нахилитися вперед таким чином, щоб руки дісталися пальців ніг, а корпус майже лежав на колінах. Черепашка знаходиться в закритому вигляді і зберігає перлину. Дихання координується з дією. Ось черепашка починає розкриватися, вдихаючи свіже морське повітря. Корпус прямий, руки розгорнуті. Оточуючий світ її цікавить. Погляд зупиняється на різноманітних предметах. Раптом з'являється небезпека — і черепашка вмить закривається. Обставини можуть бути іншими: черепашка — хижак, що ловить молюсків тощо.

Вправа 11. «Кішка». Уявити собі кішку, що гріється біля комину або на сонці. Ось легкими рухами киця потягується, підводиться і витягує вперед спочатку одну «лапу», потім другу. Тіло випрямляється, злегка вигинається у хребті. Дуже важливо поєднати цю дію з диханням і звуками: «ва», «ма», «ша», «ау» тощо, але не імітуючи звуки кішки, а знаходячи у своїй протяжній дії ритм дихання і свій голос. Можливе включення обставин: набридла муха, яку відганяє кицька, кішка ловить метелика, готується до стрибка із стільця.

Вправа 12. «Гноми». Стоячи на колінах, охопити руками носки і намагатися рухатись, не падаючи вперед. Запропоновані обставини: м'який ґрунт, по якому рухаються гноми, гноми можуть змагатися через швидкість бігу, долати різні бар'єри, підлази, водяні і піщані переходи, тунелі тощо.

Вправа 13. «Заєць». Навприсядки стрибати вперед таким чином, щоб ноги якомога далі опинилися від місця початку вправи. Стрибковий імпульс виходить з колін, які виконують ще й функцію амортизатора. Приземлення повинно бути м'яким, навшпийнки. Вправа тренує нижні кінцівки ніг та вестибулярний апарат. *Запропоновані обставини:* уявити зайця, що завмер на місці і чекає, поки мине небезпека, заєць, що ховається, пригинаючи вуха тощо. Необхідно пригадати характерні для зайця риси поведінки: боягузтво, обережність, безшумність тощо.

Вправа 14. «Ведмідь». Навприсядки, голову і спину тримати прямо, коліна злегка розведені в різні боки, руки вільно опущені вздовж тіла, центр ваги переноситься плавно з однієї ноги на другу. Рухи не повинні стати імітацією ходи ведмедя. Важливо засвоїти принцип переміщення на коротких ногах, важкість нижньої частини тулуба, єдиний об'єм незграбної, але дуже гармонійної тварини. Необхідно знайти в собі цю незграбність, ходу, що перевалюється, щоб закріпити віру «актора» в обставини від малих — техніка

перемішень, до великих — обнюхування повітря, таємний захват бджільника, захист ведмедецею малюючої тощо.

Вправа 15. «Робот». Стоячи на прямих розставлених ногах на ширині плечей, руки підняти вперед і максимально витягнути. М'язи нижньої частини корпусу підтягти, зібрати. Все тіло існує як моноліт. Почати переміщення вперед або вбік, назад, зберігаючи заданий об'єм. Руки, як радары, ловлять направлення руху, можливі перепони, здійснюють необхідні операції: взяти, притягнути, перенести, поставити на інше місце. Можлива внутрішня небезпека (раптова поломка) або зовнішня (дощ, тяжкий вантаж, стіна тощо). Під час поворотів необхідно контролювати напруженість м'язів.

Вправа 16. «Кажан». Біг — «політ» за допомогою широких махів руками назад, починаючи з центру грудей. Махи рук відповідають ритму всього тіла. Необхідно на мить затриматися у повітрі, націливши погляд вгору. Можливі перешкоди: висока стіна, павутиння, дроти, дерева тощо. Відповідно цим перешкодам виникають зміни траєкторії польоту, раптові зупинки тощо. До перешкод можливе включення відчуття фізичного стану: біль від рани, пасивність, активність тощо.

Вправа 17. «Релаксація». Сидячи навприсядки, голова опущена, руки розслаблені (поза «водний»). Уявлений образ дії: «сплячий бутон», засинаючий птах. Встановити рівний ритм дихання, видих через напіввідкритий рот, дрімота може перериватися раптовими сплесками, але неодмінно знову оволодіває усім тілом.

Вправи цього комплексу є основними тому, що вони тренують не лише тіло, але і психіку: мобілізується емоційна та м'язова пам'ять, асоціативне мислення і внутрішня мова, активізуються і загострюються всі відчуття, включається в роботу дихальна система, але головне — це те, що уява породжує непередбачені сюжети, конфліктні ситуації з різноманітними перепонами, які треба подолати у достатньо виразній пластичній формі.

Завдання студентам та викладачам

1. Продумати низку обставин для створення і показу в ході занять імпровізаційних бліц-етюдів на основі запропонованих вправ.
2. Спробувати уявити себе на місці своїх майбутніх вихованців і подумати, за яких обставин вправи цього комплексу можна було б запропонувати школярам або студентам.
3. При виконанні вправ комплексу намагатися якомога активніше включати в роботу не тільки фізичний апарат, але і психічний. Розвиток творчої уяви є основним завданням цього комплексу.

Комплекс 3. ВПРАВИ НА ВЗАЄМОДІЮ ІЗ ПАРТНЕРАМИ

Вправа 1. Піймати погляд партнера, знаходячись у загальному колі.

Вправа 2. «Дзеркало»: повторити запропоновані партнером рухи.

Вправа 3. «Тінь»: партнер рухається за «власником», повторюючи його траєкторію і міні-рухи (рук, ніг, плечей тощо).

Вправа 4. Передати ритмічну інформацію вздовж кола оплесками, ударом стопи, іншими рухами.

Вправа 5. «Млин»: обидва партнери, знаходячись на різних кінцях «жорна», починають одночасний рух по колу, точно зберігаючи діагональ, силу натиску на «ручки жорна» і швидкість руху.

Вправа 6. «Півнячий бій»: Стоячи на одній нозі, руки за спиною, підстрибувати, намагаючись відштовхнути партнера якомога далі від лінії. Можливі варіанти.

Вправа 7. «Жабки»: змагання в парах. Сидячи навприсядки, перенести центр тяжіння на виставлені вперед руки і зробити стрибок.

Вправа 8. «Хода разом»:

- на пальцях ніг, на п'ятах, на внутрішньому і зовнішньому боці стопи;
- на «розплющених» пальцях (гусячі лапки з перепонами);
- з «полоскаючими» рухами пальців ніг (по піску, по воді);
- дрібцюючи по-пташиному;
- спотикаючись, із втраченою координацією.

Вправа 9. «Біг разом»:

- боком з «підминанням ґрунту під ногами»;
- високо піднімаючи коліна, ніби тримаючи в повітрі уявний м'яч;
- з подоланням перешкод (ям, вогнища, бар'єра, паркана тощо);
- з партнером спина до спини;
- біг-політ з ритмічним поєднанням пробіжок і злетів.

Під час виконання вправ 8 та 9 слідкувати за тим, щоб рухи партнерів якомога точніше співпадали — до повної синхронності.

Вправа 10. «Ліс»: кожен учасник вибирає собі роль: «Я — рослина», «Я — звір», «Я — трава», «Я — камінь» тощо, враховуючи наявність багатьох персонажів, пов'язаних з лісом. Студенти намагаються вжитися в умови спілкування з партнером (партнерами). *Запропоновані обставини:* дощ у лісі, вітер, повінь, засуха, мороз або обставини ризику (мисливці, туристи, лісоруби).

Вправа 11. «Казка»: Один з учасників стає персонажем вигаданої казки і починає діяти. Інші відгадують задум партнера і поступово включаються в дію, в якості того чи іншого персонажа казки. Сюжет і конфліктна ситуація розробляється по ходу дії.

Вправа 12. «Вчена мавпа»: Два партнери розподіляють між собою функції «хазяїна» і «слуги». «Слуга» виконує будь-яке завдання «хазяїна», в свою чергу хазяїн повинен давати послідовні і логічні накази: якщо логіка наказу порушена, партнери міняються ролями.

Вправа 13. «Антиподи»: за дві-три хвилини обговорити обставини майбутнього етюд, в якому один грає роль сильного, другий — роль слабого. Можливі інші варіанти: товстий — тонкий, ситий — голодний, високий — низький тощо.

Вправи комплексу 3 — це тренінг сенсорного (невербального) спілкування, вони готують студентів та викладачів до органічного сприйняття партнера, включають партнерів в особливий ряд запропонованих обставин. У вправах на взаємодію можливе використання живого мовлення (але не у вигляді розгорнутих фраз, а звукосполучень, які замінюють слово).

Завдання студентам та викладачам

1. Виконуючи вправи, намагаються включати в них якомога більше імпровізованих елементів, які б відповідали способу мислення, логіці поведінки, способу емоціонального ставлення до партнера в умовах взаємодії.

2. Продумати, які запропоновані чи уявлені обставини могли б наблизити вправи цього комплексу до сприйняття студентів і школярів, а також, які фізичні дії цього комплексу можуть виконувати діти.

Комплекс 4. ДИХАЛЬНІ ВПРАВИ

Вправа 1. Почати рухи в різних напрямках плавно і ритмічно, рівномірно розподіляючи видих при короткому мимовільному вдиху.

Вправа 2. Продовжуючи ходьбу, підняти праву руку догори — вдих (з таким розрахунком, щоб цього дихання вистачило на піднімання руки), відпустити руку — видих. Проводити ці дії слід таким чином, щоб закінчення видиху співпало з кінцем руху руки вниз. Теж саме повторити з лівою рукою.

Вправа 3. Стоячи, підняти голову догори — вдих, схилити голови на груди — видих. Внутрішнім відчуттям контролювати рівність вдиху і точне розподілення струменів повітря, що видихається, на протязі всього руху.

Вправа 4. Дослідити різноманітні способи дихання в запропонованих і уявних обставинах: у лісі, в глибокій ямі, підземеллі, в горах, на пожежі, на болоті тощо.

Вправа 5. Дослідити способи дихання різноманітних рослин і тварин в запропонованих чи уявних обставинах: рослина дихає під час дощу, зливи, засухи; тварина дихає під час сну, полювання, втечі тощо.

Результатом дихальної гімнастики в рамках психофізичного тренінгу повинні стати навички вдиху і видиху, адекватні рухам і діям, які виконує персонаж на сцені в заданих обставинах.

Завдання студентам та викладачам

1. Намагатися якомога точніше виконати вправи, подумки фіксуючи внутрішні відчуття щодо вдиху і видиху в певних обставинах і умовах.
2. Продумати ряд обставин вдиху і видиху для створення імпровізаційних етюдів.
3. Продумати, як можна було б використати вправи цього комплексу в роботі зі школярами або студентами.

Комплекс 5. АРТ-ТРЕНІНГ

Одним із різновидів театральних методів розвитку педагогічної майстерності педагогів є арт-тренінги, що поєднують в собі сукупність заданих або вигаданих драматичних ситуацій, змістом яких є педагогічні, культурні або життєві колізії — зовнішні і внутрішні стани, в яких студент або викладач виступає як співавтор, виконавець і режисер драматичної дії, що потребують емпатійного переживання, рефлексії «пережитого» стану, осмислення власного відношення до ситуації. Арт-тренінги можна визначити як психотехніку художньої діяльності або технологію розвитку духовних якостей, необхідних у першу чергу людям, що пов'язали своє життя з мистецтвом. В тому числі із викладанням мистецтва.

Набагато легше вибудувувати дію, коли є матеріальна, зовнішня предметність. Але викладачам мистецтва необхідно оволодіти можливостями саме художнього сприйняття. Зовнішній бік педагогічної дії у процесі сприйняття художньої форми майже мінімізований, все зводиться до внутрішніх відчуттів, переживань і станів. Переживання — це усвідомлена час-

тина процесу. Але більша частина подібна до айсбергу — лежить у глибині підсвідомості особистості, що сприймає твір мистецтва. Як налагодити процес, коли підсвідомість запропащує у позитивному руслі, стане «манком» естетичної реакції, катарсичного очищення і перетворення особистості? На думку І. Зязюна, «в жодному разі не можна відмежовувати знання від почуттів, оскільки кожна людина по-своєму позитивно опочуттєвлює лише те сприймання інформації, яке наповнене певним смислом лише для неї. Ось чому вчителеві незалежно від предмета викладання слід насичувати педагогічну дію і її суб'єктів позитивними естетичними почуттями»².

В арт-тренінгу значна увага приділяється розвитку продуктивної взаємодії свідомої і підсвідомої сфер психіки. Арт-тренінгу близькою є установка К. Станіславського «підсвідома творчість природи через свідому психотехніку артиста», з тією різницею, що система К. Станіславського своїм предметом має виконавський процес, а арт-тренінг ґрунтується на процесі художнього сприйняття. Тому особлива увага в ньому приділяється підвищенню чутливості, здатності до інтуїтивного розуміння. «Чуття з'являється у Вас саме собою, за ним не бігайте, бігайте за тим, щоб стати володарем себе самого», — писав М. Гоголь М. Щепкіну.

У цьому комплексі вправ відбувається розвиток органів чуття і удосконалення механізмів сприйняття, які налаштовують всю емоційну та інтелектуальну сфери людини, а також удосконалення зорового сприйняття і зорової пам'яті, асоціативного мислення, уяви, фантазії, внутрішнього слова і бачення. Дії в умовах вимислу.

Вправа 1. «Тренінг Леонардо да Вінчі». Великий майстер живопису пропонував художникам розвивати фантазію, розглядаючи плями на стінах, запевняючи, що таким чином, можна уявити і справді побачити фігури людей, їхні рухи, вираз обличчя, цілі битви. Фантазія виявляється у роботі уяви людини з розвинутим асоціативним мисленням, тренованою зоровою пам'яттю — основою образного мислення.

Творчі завдання можуть бути різними: описати речі в квартирі, придумати обставини, в яких могла бути задіяна та чи інша річ; уявити старовинну річ або меблі, змінити час, епоху, уявити ці речі в дії.

Вправа 2. «Події в картині». Репродукцію картини, фотографію пускають по колу. Після того як вона побувала в руках у кожного з учасників тренінгу двічі, її відкладають. Згадуючи репродукцію, учасники повинні визначити у загальному обговоренні: а) сюжет і зміст картини; б) фабулу; в) композицію картини; г) окремі дії людей, з яких складається сюжет картини; д) характери людей, їхні біографії, можливі зміни цих біографій у запропонованих обставинах: зміна часу події, епохи, мотивів поведінки героїв тощо.

Вправа 3. «Зупинись мить!» Учасники — у півколі. Один з них сидить обличчям до товаришів, розглядаючи репродукцію, потім відкладає її і розповідає, що на ній зображено. Йому необхідно «заразити» інших учасників своїм баченням. Для цього необхідно добре самому уявляти подробиці картини. Коли розповідь закінчено, товариші повинні «вибудувати» на творчому майданчику картину: умовними вигородками із стільців і ширм позначити

² *Естетика та етика педагогічної дії*: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПНУ: Полтавський нац. пед. у-т ім. В.Г. Короленка. — Вип. 1. — К., 2011. — 196 с. — С. 6.

розташування предметів, а також заселити картину людьми. Треба не просто зображувати пози, а намагатися наділити їх думками. Люди на картині знаходяться у статичі. Подумайте, в результаті яких дій людина опинилась у такій позі? Яка думка її зупинила? Зіграйте переконливо.

Вправа 4. «Як би». Розвиває активність уяви у дії. Як би Ви, зненацька, попали у Давній Рим? Що б Ви там побачили? Як би себе поводити? З ким би зустрілися? А якщо це вже не Рим, а планета Соляріс, як би Ви спілкувались з позаземним Розумом? Якими б були ваші дії? Тут головним є не стільки фантазія, скільки логіка дій у незвичайних, неочікуваних обставинах.

Вправа 5. «Ермітаж». Дві з половиною тисяч експонатів. Нам потрібні глядачі, скульптури, картини, старовинні речі, екскурсивод. Що можуть розповісти скульптури? Картини? Куди поділися прачки з картини Жана Шардена? А сини Лаокоона вже подолали змії? А цей чудовий канделябр або годинник з Павами — яким подіям вони були свідками? Кого бачили в цих чудових залах? Які таємниці їм відомі? Яка музика звучала на балах?

Можна придумати обставини, пов'язані з відомими музеями світу, наприклад Лувром (Париж), Прадо (Мадрид), Дрезденською галереєю, Музеєм Метрополітен (Нью-Йорк), Національним художнім музеєм України, Львівською галереєю мистецтв, іншими світовими та регіональними музеями тощо.

Вправа 6. «Танець і епоха». Прослухати танцювальні музичні твори різних композиторів, різних епох, різних жанрів. Придумати обставини того часу, в яких вони створювались, дати опис стилю епохи і порівняти його із стилем твору. Чи є спільні риси і відмінності, як виявляються специфічні риси стилю тої чи іншої епохи саме у цьому музичному творі? Зобразити рухами сам танець, дати опис костюмів дам і кавалерів, які танцюють під музику. Намагайтесь максимально передати і відчуті атмосферу епохи, її ритм, «смак» тощо.

Вправа 7. «Сконцентруйтесь на кольорі». Уявіть, що все навколо Вас забарвлено у Ваш улюблений колір. Наприклад, бузковий. Знайдіть у просторі хоча б крапку цього кольору, яка раптом перетворюється на потік фарби, що летиться і заповоняє увесь простір. Закрийте очі і уявіть собі, що небо, дороги, газони, дерева, будови, люди — усе бузкове. Занурте світ у бузковий колір! Згадайте і уявіть усі його відтінки. Вам сподобався такий світ? Чи хотіли б Ви жити у світі такого кольору? Ви повинні уявити цей колір так яскраво, щоб усі фарби потьмяніли для Вас. Коли це вдалося, скажіть, що Ви повертаєте світу його кольори. Відкрийте очі, озирніться навкруги. Якщо звичні кольори стали яскравішими для Вас — вправа вдалась. *Більше ніж прокинутись* — одна з важливих завдань арт-тренінгу і цієї вправи зокрема.

Вправа 8. «Ефект входження у портрет». Вправа розвиває уміння витончено відчувати художній текст і точно виражати свої відчуття.

Смисл вправи у тому, щоб навчитися не заважати художньому твору «затягнути» Вас у свою глибину, відчуті так званий художній транс, значно розширити власні можливості художнього сприйняття.

Для досягнення яскраво вираженого ефекту потрібні умови, які неважко виконати: тиша і можливість зосередитися. Необхідна відповідна установка, психологічне налаштування. Треба розслабитися і прийняти зручну позу. Погляд повинен ніби м'яко пливати, і в цьому русі має бути плавність, почуття часу. Не треба деталізувати, виокремлювати частини, розглядаючи картину, дивитись краще не прямим, а перефірним зором, не стільки дивитися на сам твір живопису, скільки відчувати його своїм поглядом. З часом відбудеться перетворення — і Ви відчуєте, що не тільки Ви бачите людину на портреті, а й вона бачить Вас. Ви відчуєте погляд, спрямований на Вас. Є ще один надійний прийом — це «слухати мовчання». Якщо Ви навчитеся слухати мовчання, є велика ймовірність того, що Ви почувете внутрішнім слухом «голос портрету», або у Вас з'являться інші відчуття «звуків», «запахів» тощо. Цей ефект працює не тільки у портретному живописі, а також в інших жанрах. Це ніяк не галюцинація, а Ваша творча уява, що працює над художнім образом, вдосконалює до необхідної повноти і оживлює його. В якийсь момент статичне перестає бути статичним, завдяки роботі Вашої підсвідомості. Ваша свідомість і підсвідомість наділяє життям (власним життям) художні образи (Ю. Дружкін). Відбувається справжній діалог особистості з художнім твором. Але все ж таки є в цьому щось незбагнене, щось тріпотливе і утаємничене.

Портретний ефект широко відомий і багатьма описаний, зокрема в оповіданнях Проспера Меріме «Венера Ілльська», Ю. Лермонтова «Штосс», М. Гоголя «Портрет» тощо. Наприклад, М. Заболоцький так описав цей ефект у вірші «Портрет»:

«Любите живопись, поэты!
Ведь ей, единственной, дано
Души изменчивой приметы
Переносить на полотно.

Ты помнишь, как из тьмы
Былого,
Едва закутана в атлас,
С портрета Рокотова снова
Смотрела Струйская на нас?

Ее глаза — как два тумана,
Полуулыбка, полуплач,
Ее глаза — как два обмана,
Покрытых мглою неудач.

Соединенье двух загадок,
Полувосторг, полуиспуг,
Безумной нежности припадок,
Предвосхищенье смертных мук.

Когда потемки наступают
И приближается гроза,
Со дна души моей мерцают
Ее прекрасные глаза.

Від себе додаю, що я на собі відчула цей ефект, інтуїтивно, не знаючи, про цей метод взагалі. Я приходила до музею, сідала навпроти картин, що мені подобались і довго дивилась на них. З часом мені здавалося, що картина «оживає», починає «рухатись», «пахнути» і «звучати» тільки для неї характерними ароматами і звуками. Якщо рухи, зміни в обличчях людей або інших деталях можна було б пояснити змінами в освітленні приміщення, то звуки — я для себе не могла пояснити. Але вони повторювались, кожен раз при кожній наступній зустрічі з картиною. Розширювалась тільки палітра цих відчуттів. Наприклад, картини І. Шишкіна «Дубовая роща» і «Среди долины ровныя» (Національний музей російського мистецтва у м. Києві) звучать і пахнуть абсолютно по-різному: перша — випромінює аромат дубового листа, аїру, вологи і нагрітої сонцем галявини, в ній можна почути цвірінкання коників і голоси пташок, шум вітру у лісі і скрип дерев. Друга — пахне полином, чуєш далекий гуркіт грому, відчуваєш тишу перед грозою, вдихаєш повітря, напоєне квітучими травами. Це повторювалось знову і знову, майже на фізичному рівні. У інших картин — інші асоціації і відчуття. Я раджу спробувати і Вам цей метод, він дійсно працює.

Завдання студентам та викладачам

1. Намагатися якомога точніше виконати вправи, подумки фіксуючи внутрішні відчуття щодо «пережитого» стану, осмислення власного ставлення до ситуації.
2. Продумати низку обставин для створення імпровізаційних етюдів.

Комплекс 6. РОЛЬОВИЙ ТРЕНІНГ

Тренінг проводиться на матеріалі вибраної до постановки вистави: казки, фрагменту п'єси, театралізованого свята тощо. Тренінг цього етапу відповідає періоду творчого процесу перевтілення «актора» і пов'язаний з відбором запропонованих обставин. Комплекс є заключним етапом підготовчої роботи «актора» над роллю. Він має певні передумови:

1. Використання навичок сценічної дії у процесі роботи над роллю.
2. Імпровізаційний пошук елементів «характерності» специфічних особливостей даної ролі, способу мислення, логіки поведінки, способу емоційного відгуку на запропоновані обставини, виразних засобів (пластики, міміки, жестів, вимоги, гриму, костюмів, декорацій, бутафорії тощо).
3. Пошук жанрової природи існування «актора» в ролі.

Завдання студентам та викладачам:

1. Дослідити обставини життя, середовища, поведінки, умов відносин свого персонажа.
2. Підібрати комплекс індивідуальних тренувальних вправ відповідно до особистого завдання або виходячи із завдань ролі. Тренувальні вправи підбираються із вправ попередніх комплексів з урахуванням відповідності їх заданим обставинам.
3. Підготувати свій психофізичний апарат до репетиційної роботи.

Тренінг акцентує діяльнісним підхід і діалогову стратегію розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін, розвиває фантазію, творчість, комунікабельність, активну життєву позицію, командний дух, ціннісне відношення до індивідуальності, свободу вираження, взаємо-

повагу, орієнтацію на співробітництво у процесі спілкування між викладачами (учителями) і студентами (учнями), демократичність педагогічного стилю.

3.2. Мистецько-педагогічна майстерня «Аксіологічний світ мистецтва»

Не давайте дітям готових формул, формули пусті, збагатіть їх образами і картинами, щоб побачити живі зв'язки. Не обтяжуйте дітей мертвим тягарем фактів – навчіть їх прийомам і способам, які допоможуть їм зрозуміти.

Антуан де Сент-Екзюпері

Основні теоретичні положення розвитку педагогічної майстерності у процесі професійного становлення фахівців мистецьких дисциплін знайшли своє відображення в сучасній практиці навчально-виховного процесу вітчизняних вищих педагогічних закладів освіти. У забезпеченні організації мистецько-педагогічної діяльності викладачів вузу важливу роль в відіграє володіння ними спеціальними методами навчання, які пов'язані зі специфікою сприйняття мистецтва, зокрема його художньо-образного компонента.

Це такі методи, як: емоційної (Е. Абдуллін) або художньої (Л. Предтеченська) драматургії, художнього узагальнення (Е. Абдуллін), художньої інтеграції (Л. Масол, М. Лещенко, Б. Юсов), фасилітованої дискусії (Д. Григор'єв, Н. Крилова, Л. Масол) і діалогу (полілогу) культур (О. Рудницька, Н. Миропольська, О. Щолокова); проблематизації (Д. Григор'єв, О. Шевнюк); асоціативно-метафоричний, (О. Олексюк, О. Шевнюк); імпровізації; створення художніх образів; стимулювання художнього навчання; цілеспрямованої активізації художньої діяльності; художньо-психологічної підтримки (Г. Падалка); інтерпретаційно-педагогічного опрацювання художнього твору в ракурсі феноменологічної редукції (О. Бурська, І. Гринчук, В. Орлов) та феномено-діалектичного методу О. Лосєва (Л. Ісьянова, Р. Тельчарова); аксіологічно-аналітичний (Г. Щербакова), педагогічних проєктів, мистецьких зокрема (Е. Белкіна, Д. Євсєєв, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Щолокова, А. Хуторський, О. Шевнюк) тощо.

Ці методи, орієнтовані на усвідомлення суб'єктно значущих смислів культурного тексту відкривають викладачам мистецьких дисциплін принципово нові можливості мистецтвознавчого, естетичного, художньо-педагогічного аналізу різних мистецьких жанрів, видів, стилів. Вони також є важливими для формування навичок самостійної адекватної художньо-естетичної оцінки явищ художньої культури. Викладачі музичного мистецтва і художньої культури повинні осмислено підходити до вибору певного методу, узгоджувати його застосування зі змістом конкретної діяльності (музичної, художньої, мистецтвознавчої, проєктної тощо), уміти інтегрувати один метод в інший, враховуючи специфіку того чи іншого мистецтва,

поєднувати спеціальні методи вивчення предмета з активним, проблемним, інтерактивним навчанням.

Художньо-педагогічний досвід викладачів мистецьких дисциплін базується на набутих ним знаннях, уміннях та навичках у сфері художньої та педагогічної діяльності, включає в себе мистецтвознавчу, культурологічну та психолого-педагогічну підготовку і самопідготовку, виконавську майстерність, організаційно-комунікативні навички. Особливою формою набуття художнього досвіду спілкування з мистецтвом викладачами є організація творчих мистецько-педагогічних майстерень, навчання в яких ґрунтується на принципах: етики і естетики педагогічної дії, свободи творчого самовияву особистості, зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю; культуровідповідності, гуманістичної, творчої, аксіологічної спрямованості, методичної доцільності, міжпредметного підходу.

Основна ідея мистецько-педагогічної майстерні «Аксіологічний світ мистецтва» полягає у необхідності формування художньо-педагогічного досвіду викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури, інтеріоризації мистецько-педагогічних знань на основі особистісного творчого досвіду викладача, з метою виявлення етико-естетичного змісту мистецтва; з'ясування зв'язків різних видів мистецтва на основі філософського, культурологічного, психологічного, педагогічного контексту; визначення ціннісних доміант творчого стилю автора, що ґрунтується на ієрархії цінностей, характерної для художньої творчості його епохи, що дає можливість викладачу організувати творче спілкування з твором мистецтва будь якої епохи і національної ментальності; виявлення не тільки художніх, а й педагогічних цінностей мистецтва.

Виконання творчих завдань сприяє максимально повному вираженню особистісного світовідношення, світопереживання викладачів, стимулює осягнення символічності художнього смислу мистецьких творів, відкриває шлях до синкретичної повноти відчуттів у єдності свідомого і поза-свідомого.

Творчі завдання передбачають зіставлення музичних творів з іншими видами мистецтва (поезією, живописом, літературою, а також фрагментами авторських інтерпретацій, описаних у філософських, культурологічних та мистецтвознавчих джерелах) у етико-естетичному контексті. Перед виконанням творчих завдань викладачам пропонується віднайти твори з інших видів мистецтв або інших авторів у заданому аксіологічно-інтерпретаційному «ключі».

Формування художньо-педагогічного досвіду викладачів мистецтва у ході практичних занять у мистецько-педагогічній майстерні «Аксіологічний світ мистецтва» сприяє розвитку їхнього художньо-естетичного світогляду, набуттю умінь і навичок організації процесу діалогового спілкування з мистецтвом, зокрема: використання прийомів емоційного впливу; поєднувати у педагогічній дії доброзичливості і експресивності; добирати виразний, високохудожній матеріал; використання технічних засобів і яскравої наочності з метою цілісного естетичного впливу на органи чуття і весь психофізичний апарат особи; створювати емоційно позитивне навчально-виховне поле процесу спілкування з мистецтвом.

Приклади творчих завдань

I. Завдання до Симфонії №5 Людвіга Ван Бетховена (Додаток А)

1. Прослухайте Симфонію №5 (1808). С-moll, Op. 67, Людвіга Ван Бетховена (1770-1827). Врахуйте те, що під час першого прослуховування необхідно забезпечити умови для психологічного розслаблення, рецептивного стану повного занурення у процесуальність музичного становлення.
2. Дайте власну символічну інтерпретацію художнього твору.
3. Розгляньте приклади інтерпретації музичних творів Бетховена, у яких простежується авторське відчуття, інтуїція, художні асоціації щодо символічної сутності творів Бетховена і його особистості. Проаналізуйте їх зміст та порівняйте із власною інтерпретацією.

II. Завдання щодо інтерпретації образу Богородиці (Додаток Б)

1. Визначте, кого символічно зобразив О. Лосєв в уривку?
2. З символікою яких музичних творів Ви порівняли б символи поданого літературного тексту? (Запропонувати на вибір прослухати твори Ф. Шуберта «Аве Марія», Й. С. Бах-Гуно «Аве Марія», С. Рахманінова «Богородице, діво радуйся!» тощо).
3. Які твори образотворчого мистецтва близькі за своїм світовідчуттям символіці цих творів? (Ікони із зображенням Божої Матері, твори художників, наприклад, Рафаеля, Леонардо да Вінчі, А. Рубльова тощо).
4. Проаналізуйте символічний смисл цих творів і створіть власні інтерпретації.

3.3. Секрети педагогічної майстерності вчителя в організації театральної роботи з молодшими школярами

Сучасна школа дедалі частіше звертається до мистецтва театру. Проводяться пошуки можливих варіантів використання театральної методик у навчально-виховному процесі. З усвідомленням значущості театру у формуванні особистісних якостей учнів спостерігається тенденція до урізноманітнення типів шкільної театральної освіти. Виникають загальноосвітні школи театральної орієнтації, в яких спеціальні заняття цього профілю є домінуючими; школи з театральними класами, де уроки драматизації внесені до розкладу навчальних занять; школи, які активно впроваджують позакласні театральні форми (театральні ігри, шкільний театр, театральні гуртки — ляльковий, фольклорно-етнографічний, казковий, поетичний тощо).

На думку багатьох дослідників, театральна діяльність сприяє активізації інтересу школярів до мистецтва, поліпшує психологічну атмосферу в класі, позитивно позначається на характері міжособистісного спілкування, розвиває фантазію, пам'ять, увагу, відчуття ритму, простору і часу, фізичну досконалість тощо. Театральна дія відбувається у безперервному потоці живого людського мовлення і живих сценічних рухів, жестів, міміки і це, вочевидь, визначає могутність художньо-естетичного впливу театру.

Його духовна основа веде до усвідомлення і сприйняття високих духовних цінностей загальнолюдського значення. Освоєння *художньої* культури світу також починається з мистецтва театру.

Участь дітей у театральній діяльності сприяє засвоєнню ними загальнолюдських та національних цінностей, розширює можливості самопізнання, розвиває такі риси, як ініціативність, впевненість у своїх силах, виховує почуття краси, дає змогу якнайкраще виявити їхні природні здібності. Театральне мистецтво генетично пов'язане із грою, водночас, не дивлячись на відповідну схожість дитячої гри і театральної, відмінності між ними очевидні. На це неодноразово вказували дослідники дитячої театральної творчості.

Наприклад, А. Ершова вважає, що сама гра-діяльність спонтанна, не примусова. Дитину не можна заставити грати. У грі вона відчуває себе вільною. Але й ця свобода — дійство на основі свідомої необхідності. Такою необхідністю у грі є правила. Ці правила визначаються самими гравцями за зразком відносин у неігровому світі. Але сама по собі гра з великими труднощами піддається втручанню з боку дорослого, і майже протиприродним є застосування в ній оцінок: «добре граєш», «погано», «гірше», «краще». Такій оцінці підлягають хіба що дотримання правил поведінки під час гри, а не самих правил, без яких вона просто немислима. Крім того, діти грають для себе, не потребуючи ні похвали, ні глядача, тоді як наявність глядача є обов'язковою умовою справжнього театру, в чому і полягає одна із основних відмінностей дитячої гри від гри театральної. Дії актора, його гра — це пошук втілення «знаку відповідного суті» (Дельсарт), з безмежним прагненням пізнати «суть» і майстерністю озброєння в «знаках». Отже, гра на сцені, гра-перевтілення має інший, в порівнянні з дитячою грою, стимул, механізм і результат. Таким чином, схожість дитячої гри і акторського «перевтілення» може бути ефективно використано в роботі зі школярами тільки за умови грамотного педагогічного керівництва, впливу і допомоги³.

Тому важливо при організації і керівництві театральною діяльністю школярів уникати помилок, які у великій мірі знижують її виховний ефект. У даному випадку необхідно виявити закономірності і динаміку переходу від дитячої гри до гри театральної, іншими словами — від ігрової діяльності дошкільників до театральної діяльності школярів.

В основі дитячої гри лежать: сюжет, правила, ігрові дії, ігрові відносини між граючими дітьми і роль, яку взяла дитина на себе. Саме вона спонукає виконувати відповідні дії і розігрувати ігрові відносини, встановлювати взаємини між особистостями, якими виступають всі граючі.

На думку Л. Выготського, «у грі дитина завжди вища своєї звичайної щоденної поведінки»⁴. В ігровій діяльності дитина здатна протягом довгого часу підкоряти свою поведінку відповідним правилам, тоді як поза грою оцінити свої дії і підкорити їх свідомо правилу дитині дуже важко, оскільки це вимагає від неї перегляду власної поведінки. У дитячій грі в якості середньої ланки між дитиною і правилом стоїть роль. «Правило, — пише

³ Ершова А. П. Уроки театра на уроках в школе: театральное обучение школьников 1-11 классов / А. П. Ершова // Программа, метод, реком., сб. упражн. — М.: НИИ Художественного воспитания, 1990. — 73 с.

⁴ Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — [3-е изд.]. — М.: Просвещение, 1991. — С. 36.

Д. Ельконін, — закладене в ролі, віднесено саме до неї і лише через неї до самої дитини. Цим дуже полегшується його усвідомлення, бо правило виявляється ніби винесеним зовні»⁵.

Таким чином, в ігровій ситуації поведінка дитини опосередковується роллю. Але при цьому роль свідомо не аналізується дитиною і не інтеріоризується (тобто зовнішні дії не переносяться у внутрішні відчуття), бо психологічні новоутворення періоду переходу від дошкільного віку до віку школяра відрізняє незавершеність — типова для новоутворень критичного періоду. До моменту вступу дитини в школу в неї вже є відповідний досвід ігрової діяльності: вміння планувати ігри, домовлятися про розвиток сюжету, розуміння того, що гра можлива в основному в колективній діяльності. Спільне досягнення мети, переборювання труднощів у грі — дає їй радість, задоволення. Коли творча ігрова діяльність займає відповідне їй місце у педагогічному процесі, діти дійсно об'єднуються в дружній колектив, а навички вироблені у процесі ігор — організаційні навички і навички колективних взаємин — реалізуються в інших видах діяльності школярів. Коли в житті дітей у перехідний період відводиться достатньо місця сюжетно-рольовій грі — то ігровий мотив повноцінно задовольняється і поступається місцем навчальному і соціальному. Інакше він нерідко залишається одним із домінуючих, переносячись у неадекватну йому форму навчання.

Ігрова діяльність у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку виступає в ролі амортизатора, який забезпечує успішну адаптацію дитини до школи. Вона згладжує гостроту періоду «кризи психологічного розвитку» і дозволяє уникнути різких дисонансів у психіці дитини, забезпечує плавний перехід до нового етапу розвитку школяра. Водночас рамки сюжетно-рольової гри, в основі якої лежить імпульсивна, несвідома активність дитини, стають тісними, коли етап адаптації повністю прожитий, завершений і його потенції вичерпані. Дитині шкільного віку необхідна заміна ігрової діяльності іншою, близькою за своїм змістом до гри (своїм творчим і емоційним виявленням), і безпосередньо зв'язаною з інтелектуальною пізнавальною діяльністю, яка носить довільний свідомий характер, котра сприяла б процесу формування здатності дитини підкоряти свої безпосередні імпульсивні бажання усвідомлено поставленій меті.

Таким видом діяльності школярів є театральна діяльність, основана на театральній (акторській) грі, що опирається на специфічні особливості театального мистецтва, пов'язані з його синтетичністю. Поєднання цих факторів визначає необмежені можливості використання театальної діяльності в роботі зі школярами. Головною особливістю і складовим елементом театального мистецтва є гра актора, а всі інші елементи цього синтетичного виду мистецтва класифікуються в спеціальній літературі як допоміжні. Тому розглянемо театральну (акторську) гру як основний елемент театальної діяльності школярів і простежимо динаміку переходу від дитячої гри до театальної.

Театральна гра — це втілення образу чи знаку через розуміння його суті шляхом самооцінки і перевтілення за правилами театального мистецтва. Втілення образу є цілеспрямованим процесом, який контролюється свідомо.

⁵ *Ельконин Д. В. Психология игры / Д. В. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — С. 43.*

містю і який вимагає від актора, з одного боку, осмислення ролі, проникнення в її потаємну суть, а з іншого — відтворення образу у відповідності з логікою поведінки, метою, намірами персонажу. При цьому театральна гра вимагає органічного поєднання двох моментів — захопленості, віддачі себе образу і контролю, оцінки своїх дій. Щоб знайти дії, які характеризують образ, і відтворити їх актору необхідно за допомогою уявлення поставити себе на місце даного персонажа. Ця своєрідна «гра в поведінку» (К. Станіславський) вимагає від актора уявлення, здатного легко і швидко відкликатися на запропоновані умови вимислу, пристосовуватися до цих умов, знаходити для них переконливі основи. Акторське «якби» — спосіб заглиблюватися у запропоновані обставини, важіль, який переводить із повсякденної дійсності в плоскість уявлення. Для актора внутрішнє усвідомлення пропонованих обставин подібно неперервній лінії, яка рухається. За висловом К. Станіславського, «кінострічкою бачення» є подразнювач правильної психологічної дії, спочатку внутрішньої, а потім — зовнішньої, що викликає відповідне переживання. Для цього необхідна розвинена здатність підпорядкування різних сфер мислення логічній послідовності, творчій переробці вражень і відображення дійсності за допомогою аналітичних побудов вербально-візуальних в'язок⁶. Це в свою чергу вимагає розвиненої мотиваційно-сміслової (мотиви, афективні процеси, самооцінка особистості) і операційно-технічної (відносини з предметним світом, розвиток символічної функції) сфер психічної діяльності дитини. Оскільки обидві ці сфери у школярів знаходяться у стадії розвитку, необхідно враховувати динаміку поступового переходу від дитячих ігор до акторської гри.

В роботі зі школярами молодших класів необхідно базуватися на здатності дітей до відумування ситуацій й відтворення власної поведінки в них, ігровій свободі й контактності, що робить можливим використання низки імпровізаційних ігор і вправ, що несуть переважно колективний характер. При цьому особливу увагу треба звернути на методичну послідовність ігор, органічний перехід одної в іншу. Що це означає на практиці?

Тобто із елементарних ігрових ситуацій — «кубиків» — утворюються найпростіші сюжетні схеми, що обростають все новими і новими деталями і пропонованими обставинами, із яких дитина «складає» елементи театральної гри. Ігрова імпровізація, як правило, завершується відкритим показом (виступом), під час якого виявляється не тільки ігрове самовираження дитини, але й елементи навчання й свідомого відношення до своєї творчості. Цікавим компонентом театральних занять можуть стати індивідуальні розповіді учнів, казки, легенди, оповідання, фольклор, що синтезує образи реальності і вимислу — спочатку у одного-двох, потім у двох-трьох учнів, і на завершення — у цілої грипи учнів, що вступили в конфлікт.

Якісно новим етапом на театральних заняттях з молодшими школярами стає театральна гра, що вимагає від викладача високого професіоналізму й миттєвої емоційної виразності. Сценічна педагогіка має широкі можливості для тренування спостережливості, уваги, вольових якостей, уяви, координації, м'язової свободи, відчуття партнера у просторі. Ці вправи

⁶ Станіславський К. С. Об искусстве театра. Избранное / К. С. Станиславский; [сост.: Ю. К. Калашников и Е. К. Прокофьев]. — М.: Всерос. театр. общ., 1982. — 512 с.

можуть бути об'єднаними із дидактичними і сюжетно-рольовими іграми. Суто театральні завдання не повинні акцентуватися, а мають виникати ніби ненавмисне. Важливим ігровим етапом стають анімалістичні ігри. Не слід уникати безмежної дитячої фантазії, естетично формуючої та перетворюючої умовний світ. Важливо в цій висхідній низці ігор та вправ розвивати емоційну пам'ять, культуру поведінки й мови, побутову етику й творчу ініціативу.

На молодші класи припадає формування ставлення до цілей і завдань ігрових дій та установка на «систему орієнтирів» у світі сценічної гри. І тільки у старших класах складаються психолого-педагогічні умови для формування у дітей елементів театральної дії та соціально усвідомленої драматичної мови.

Виявленню розвиваючого естетичного потенціалу занять із школярами акторським мистецтвом присвячені дослідження російських колег А. Ершової та Т. Пені. Автори розглядають театральну діяльність школярів як необхідний елемент освітньо-виховного процесу сучасної школи. Запропоновані ними розробки систем театральних занять використовуються у практиці вчителів загальноосвітніх шкіл — в умовах уроку, в групах подовженого дня, у позакласно-виховній роботі⁷.

А. Ершовою складена програма «Уроки театру на уроках у школі (Театральне навчання школярів 1-11 класів)», яка побудована за принципами реалістичного театру переживання⁸. Її створення стало можливим завдяки сучасному розумінню «методу фізичних дій» К. Станіславського, що визначає дію як мову театральньо-виконавського мистецтва⁹.

Збірка театральних вправ та розвиваючих ігор призначається для учнів початкових класів. Головною метою театральних занять *у першому класі* є допомога шестирічним дітям і вчителю у створенні психологічно комфортної атмосфери занять. Дитина шести років потребує допомоги у налагодженні стосунків у колективі — між самими дітьми та між дорослими і дітьми. Методи, форми та зміст театральних вправ, які вчитель пропонує шестирічним дітям, реалізують одночасно три мети — занурюють дітей у властиву їм стихію гри, розвивають у дітей необхідні для навчання якості: увагу, уяву, мислення, пам'ять тощо, надають уроку привабливої для дитини форми цікавої й веселої праці.

Театральність вправ, які пропонуються автором, полягає у необхідності здійснювати загальні, зумовлені метою дії. Творча мобілізованість, сміливість, довіра, увага товаришів й особиста увага до них формуються у театральних вправах за умови здійснення професійного методичного керування з боку вчителя. Для дітей шестирічного віку можна проводити театральні вправи будь-де: у класній кімнаті, в актовому залі, у спальні, в ігровій кімнаті тощо. Наприклад, у спальні пропонуються вправи на дихання (вдих, пауза, видих); довгий видих з лічкою; вправи на розслаблення м'язів;

⁷ *Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками*: Книга для учителя. Из опыта работы / А. П. Ершова, Е. А. Захарова, Т. Г. Пеня и др. — М.: Просвещение, 1991. — 128 с.

⁸ *Ершова А. П.* Уроки театра на уроках в школе: театральное обучение школьников 1-11 классов / А. П. Ершова // Программа, метод, реком., сб. упражн. — М.: НИИ Художественного воспитания. 1990. — 73 с.

⁹ *Станиславский К. С.* Об искусстве театра. Избранное / К. С. Станиславский; [сост.: Ю. К. Калашников и Е. К. Прокофьев]. — М.: Всерос. театр. общ., 1982. — 512 с.

вправи на запам'ятовування фізичних дій під час одягання після денного сну тощо. У першому класі театральні вправи накопичуються й багаторазово повторюються, і кожна з них містить у собі безліч нових перевтілень. Особливо корисним є виконання вправ під музичний супровід: імітація хвиль, вітру, вогню, квітів, різноманітних побутових сценок-балетів.

Автор рекомендує на початку тижня включати в роботу нову вправу, повторюючи її щодня та додаючи до неї вже знайомі для дітей вправи для того, щоб наприкінці тижня діти засвоювали одну нову гру. У збірці подаються основні методичні вказівки до проведення кожної вправи, передбачається поетапне заглиблення, яке дозволить вчителю три роки працювати за однією усталеною схемою. Ця схема — поурочні плани театральних занять — включає всі основні напрями формування театральної культури школярів; театральні вправи, термінологію, сприйняття театального мистецтва.

Основне завдання театральної освіти — розвиток у поведінці дитини чутливості до «дії», як до основного засобу виразності театральної мови. Засвоїти цю мову діти можуть лише в практичній діяльності.

Перший етап ознайомлення з театальною творчістю учнів шести-дев'яти років не потребує суто театральних атрибутів: сцени, освітлення, костюмів, декорацій, глядацької зали. Головним у цьому процесі є не виступ дитини на сцені, а набуття нею специфічних умінь і навичок, і, водночас, через театральні вправи — загальних психологічних структур. У процесі творчих театральних занять тренується увага, швидкість прийняття рішень, навички злагодженої роботи, активізується мовленнєва, емоційна, соціально-психологічна налаштованість.

Дитяча гра, яка так близько знайома кожній дитині молодшого шкільного віку, має схожість з багатьма театральними вправами, які пропонуються учням на уроках, але відрізняється тим, що довільно її не можна закінчити. Ця відмінність є ефектним методом залучення дітей до шкільного режиму життя, до колективної праці на уроках і загальної колективної активності.

Театральні заняття включають завдання, які мають на меті художнє й загальне виховання дітей. В перші місяці навчального року необхідно проводити вправи, що поступово ведуть від уміння вигадати й виконати самостійно до загального злагодженого колективного виконання.

Наступним етапом є оволодіння акторськими навичками з метою досягати майстерності на рівні «знаю», «вмію», «виконую».

У *другому класі* йде поступове набуття умінь одночасної дії та дій одна за одною. Основною метою даного періоду занять є формування навичок колективної роботи й тренування довільної уваги. Завдання вчителя полягає у створенні організованої творчої атмосфери, привчання дітей до переходу від позиції глядача у позицію виконавця. На цей час школярі мають уявлення про те, що заданий етюд можна виконати, вигадавши історію. Формується критерій «віримо — не віримо» (К. Станіславський)¹⁰. Необхідно підібрати вправи для тренування довільної та зорової уваги дітей. Наприклад, завдання повторити або доповнити виконання етюду.

¹⁰ Станіславський К. С. Об искусстве театра. Избранное / К. С. Станиславский; [сост.: Ю. К. Калашников и Е. К. Прокофьев]. — М.: Всерос. театр. общ., 1982. — 512 с.

Важливим завданням цього періоду є зняття з дитини комплексу страху публічного виступу на сцені. Цей комплекс коректується завданнями точного і цікавого виконання запропонованої вправи. Артикуляційні вправи (бі-бе-ба-бо-бу та ін.) дають можливість тренування не тільки дикції дитини, але й навичок роботи колективного послідовного проголошення. Виховання уваги до оточуючих здійснюється в колективних вправах, де кожен учень повинен виступити тільки у свій час і на своєму місці. З іншого боку, необхідною є активізація самобутності, самостійності кожної дитини. Цьому завданню сприяють ігрові вправи, де є різноманітні варіанти виконання, коли кожна дитина показує свою інтерпретацію запропонованих обставин. Вчителю необхідно контролювати та відрізнити самостійність і оригінальність від свавільності та ігнорування завдання. Слід зазначити, що виконання завдань під музичний супровід допомагає організувати роботу, проте утруднює прояв уваги дітей одне до одного. Тому не слід постійно використовувати музичний супровід. Можна використовувати музику як образне завдання.

На кінець навчального року учні повинні засвоїти навички колективної роботи. Для цього пропонуються наступні вправи: ланцюжок-естафета, вправи на пам'ять фізичних дій, ігри; «танок», «шуми», «де ми були — не скажемо, що робили — покажемо», «виправдання пози «замри», «одна і та ж справа по-різному» та ін.

Молодші школярі повинні засвоїти такі театральні терміни: театр, театральна будова, глядацький зал, сцена, вистава, етюд, актор, глядач тощо.

Головним завданням *третього класу* є засвоєння поняття про виразну мову театральної виконавської діяльності. Для цього періоду характерними є вправи на пам'ять фізичних дій. Узагальнюючи глядацький досвід і особисту практику виконавської діяльності, вчитель поступово й послідовно робить аналіз кожної складової сценічного образу. З цією метою конструює різні сполучення: ті ж слова та іншу поведінку, така поведінка та інші слова, змінюються чи не змінюються костюми; місце дії й запропоновані обставини. Трьохкласники повинні теоретично й практично засвоїти розуміння того, що поведінка й дія — виразна мова актора і далі, що актор — головна постать театру. Діти засвоюють особливості використання міміки, жести, погляду, руху, мови. У запропонованих обставинах тренуванню уваги допомагають вправи з голосом і мовою: говорити повільно, голосно — тихо, високо — низько, як це можуть різні люди в різних обставинах. Мовні вправи виконують тут загальну пропедевтичну роль щодо проведення майбутньої роботи над художнім читанням. Основним критерієм засвоєння ключових умінь та навичок цього періоду є достовірність і правдивість виконання, що відображені у цілеспрямованих діях у запропонованих обставинах.

Пропонується виконання таких театральних вправ: «пам'ять фізичних дій», «спостереження», «вірші про поведінку», «повтори за мною», «жива фотокартка», «так або не так».

У кінці третього класу діти повинні засвоїти наступні поняття і терміни: режисер, драматург, художник, костюм, дія, логіка дії, пауза, жест, міміка, поза, ситуація.

Основне завдання *четвертого класу* — це формування уявлень про образ героя в театрі. З цією метою вчитель організовує роботу щодо розвитку у дітей інтересу та вмінь оцінювати точність реалізації виконавського задуму. В цей час закладаються основи для розуміння «школи переживання», «школи подання в акторському мистецтві». На цьому етапі спостереження оточуючої дійсності зосереджується на характерах, особливостях та відмінностях у поведінці різних людей. Опис і показ свого друга, інших людей, персонажів книг може стати базою для становлення уявлень про логіку театральної дії. Перші спроби зіграти героїв казок, що вирізняються гострою характерністю (Бармалей, Царівна Несміяна та ін.), розширюють уявлення дітей про достовірність і правду в театрі. У четвертому класі основний акцент робиться на мовних вправах з текстом і підтекстом різними мовними діями (пояснювати, просити, попереджувати, наказувати, кликати та ін.). Слово розкривається дітям як основний засіб виконання сценічного завдання, як основний компонент створення характеру героя. Для навчальної творчої роботи підбираються уривки з текстів різних жанрів: трагедії, комедії, драми, фантастики. Саме так перед учнями виникають і ними засвоюються перші поняття про жанри, формується уявлення про конфлікт, подію, вчинки в їх конкретному виконавському значенні. У четвертому класі вперше виникає розуміння конфлікту як центру дії. Реалізувати свої уявлення про роботу актора діти можуть в інсценуванні казок, пісень, байок. Водночас розширюються їх знання про роль постановочних цехів театру: учні створюють костюми; декорації, реквізит, добирають шумове й музичне оформлення до вистав.

У класі проводяться такі вправи: «перетворення кімнати», «перевтілювання сам», «ілюстрація», «озвучення ілюстрації», «читання текстів в особах», «костюм персонажа», «повтори так само».

Наприкінці четвертого класу учні засвоюють таку термінологію: запропоновані обставини, мовні дії, підтекст, постановочні засоби, подія, конфлікт, вчинок, сценічне завдання, задум, характер, амплуа, типаж, логіка поведінки.

Звичайно, що заняття театральною творчістю на уроках в сучасній школі не вичерпуються тільки поданим прикладом. Театр все більше починає розширювати можливості педагогіки, виводячи її на новий якісний рівень взаємодії з дітьми.

Пропонуємо вправи з програми російської шкільної театральної освіти в умовах сучасної української початкової школи.

Вправи для театральних занять

1. Естафета. Учні повинні ставати один за одним таким чином: як тільки сів попередній — встає наступний. Порядок «вставання» можна міняти — по рядах, від парти до парти, змійкою, за абеткою тощо. Головне в завданні — не підштовхувати, не викликати, не втручатися в роботу іншої людини. У цьому випадку педагог зупиняє ланцюжок, тому що задана умова порушена. Вставання можна замінити передачею вилясків.

Для театральної грамоти в цій вправі важлива повна самостійність у визначенні моменту свого вступу до «загальної справи», відчуття залежності один від одного.

Також важливою є своєрідна мобілізація всіх учасників. Готовність до того, щоб діяти, і до того, щоб не ворушитися, — все залежить від того, що робитимуть ті, хто навколо.

2. Одночасний уклін, плескання в долоні. Всьому класу відразу або одному ряду, одній групі дається час, за який діти повинні зібратися і без жодних команд одночасно плеснути в долоні, а через якусь паузу (наприклад, три секунди) знову плеснути і т.д. Виляски можна замінити поклоном в пояс, підняттям рук або підстрибуванням.

Одночасність — високий показник узгодженості. Театральне виконавське мистецтво вимагає уміння бути самостійним і уміти підкорятися. Тому вправи типу «одночасно» важливо і потрібно робити на всіх етапах занять.

3. Перетворення предмета. Якщо стілець перетворюють на мотор автобуса, то інші учні можуть стати пасажирами, кондуктором, помічником слюсаря, товаришем шофера тощо. Коли глядачі здогадуються про зміст, місце і час «перетворення», кожний з глядачів може вигадати роль і справу для себе, але таку, щоб «перетворення», задане першим виконавцем, стало більш повним і виразним. Кожен в класі може стати помічником. Роботу помічників слід оцінювати: добре працює такий помічник, який, по-перше, не заважає головному виконавцю, по-друге, знайшов собі несподівану справу, по-третє, виконав її правдиво, по-четверте, його робота доповнює і розширила ефект перетворення.

4. Ділитися на команди. Всі гравці діляться на пари, хоча б за допомогою розрахунку на 1-ий і 2-ий. Потім кожна пара пропонує ведучому вибір: сонце — дощик; потяг — літак; капуста — цибуля тощо. Окрім того, ці слова потрібно не сказати, а зіграти. Ведучий, відгадуючи зігране слово, вибирає одного з пари в команду — I, іншого — в команду II (горобці — ворони) і вся група розділена, причому партнери мають нагоду добре запам'ятати один одного.

З часом можна умовлятися про характер слів, наприклад, тільки живі або неживі предмети, або один такий, другий — інший. Прикметники, квіти, події, письменники тощо.

Ця гра дає можливість кожному щось зіграти, оскільки це потрібно не саме по собі, що багатьом здається страшним, а як допоміжне завдання для розподілу на команди.

5. Взяти партнера, мінятися місцями. «Взяти партнера» — це значить зв'язатися очима з кимось у групі. Проте не можна користуватися жестами, словами, тільки ловити погляд так, щоб зв'язатися очі в очі. Тоді виникають пари партнерів, яким потім можна дати будь-яке додаткове завдання — помінятися місцями, задати один одному питання, одному встати — іншому сісти тощо. Цю вправу зручно задавати і тоді, коли потрібно з якоїсь причини швидко змінити порядок розподілу дітей у класі. Наприклад, щоб хлопчики перемішалися з дівчатками, достатньо дати ланцюжок команд: взяли очима партнера (пауза), кинули цього партнера, взяли іншого (пауза).

У будь-якій груповій роботі важливо вміти уважно і спокійно спілкуватися один з одним. Важливо і самому утримувати увагу на партнері і помічати його увагу до себе. Початком цього уміння буде тренування швидко зв'язатися поглядом (дивитися один на одного). Ті, що стоять у колі перед

класом, і ті, що сидять за партами, зв'язуються очима і міняються місцями. Далі можна просити зв'язатися очима групу з 3-4 осіб і встати одночасно. Поступово завдання слід ускладнювати: міняючись місцями, задайте питання; помінятися місцями разом зі стільцями без гуркоту і стукоту; взяти очима першого партнера — покинути його, взяти іншого — покинути його, взяти третього — помінятися місцями з другим тощо.

6. Вправи зі стільцями. Уся група за командою «Приготувалися!» одночасно встає, піднявши стільці, ставить їх у вигляді якоїсь фігури і одночасно сідає. Наприклад: «Приготувалися одночасно поставити стільці півколом і стати лицем до дверей!». Важливо, щоб не було ніяких розмов під час виконання завдання, ніхто не командував, всі працювали одночасно, пристосовуючись один до одного. За цим можуть стежити «судді». Ділити клас на виконавців і суддів зручно, тому що, коли підійде черга суддів виконати вправу, то вони робитимуть її більш чітко.

Поступово фігури можна ускладнювати, даючи команду поставити стільці колом, квадратом, літерою Г, цифрою 3. Кожного разу слід звертати увагу на чіткість кінця вправи, щоб всі працюючі одночасно сіли на свої поставлені стільці.

Такий простий інструмент, як стілець, дає можливість відпрацьовувати високий рівень уваги один до одного, злагодженості дій у реальній нагоді оцінювати хід і результат роботи. Добитися ідеального «чарівного виконання» переміщень в молодших класах не можна, але це сприятлива для розвитку задача з реальними перешкодами, зрозумілими умовами і чітким результатом.

7. Тихіше ідеш, далі будеш... Це традиційна дитяча гра. Учасники поспішають добігти і оточити ведучого, але завмирають після його команди: «Раз, два, три — завмири!». Ведучий, говорячи команду, повертається до учасників обличчям. Момент «завмири» і використовуються у вправі. В один з поворотів після слів «Тихіше ідеш, далі будеш...» ведучий просить всіх чітко запам'ятати свою позу: положення корпусу, рук, ніг, голови, розподіл мускульної напруги, центр ваги. Кожен повинен зуміти повторити її. Після цього потрібно намагатися вигадати таку нову ситуацію, нове заняття, де була б виправданою майже така ж поза, яка після команди «відмири» втілюється в новий рух. Бажано, щоб діти могли визначати в словах, які і в чому зміни треба було їм зробити, щоб одну справу — наприклад, біг — перетворити на іншу — наприклад, катання коляски, перенесення ваги тощо.

Рухома гра для всього класу. Важливо вимовляти слова «Тихіше ідеш — далі будеш, раз, два, три» перед поворотом до класу в різних темпах і ритмах. То дуже швидко, то міняючи темп від одного до іншого, щоб діти погоджували з ним швидкість свого руху — бігли, йшли, робили крок. Залежність тут зворотна: коли вчитель говорить поволі, треба бігти швидко, а коли говорить швидко — рухатися поволі. Ця регуляція уваги і руху дуже корисна.

Виправдовування і перевидумування пози може бути простим і складнішим. Для I класу — достатньо просто навчитися завмирати. Для II — перетворювати будь-яку позу на особливу і нову ситуацію. Для III — визначити, які рухи і мускульна напруга міняються під час зміни пози від бігу до нових дій (плив по річці, ніс вагу, прикрашав ялинку, натирив підлогу тощо).

8. День наступає — все оживає, ніч наступає — все завмирає. Гра аналогічна грі «Тихіше їдеш — далі будеш...» і полягає в перевидумуванні пози. Завмер в стрибку, у танці, у бігу — вигадав нову справу. Рухома гра для всього класу. Перехід від рухів до «завмири». Її театрално-повчальне значення близьке до роботи в завданні гри 7. Доповнення складає своєрідність виконання команди «день наступає — все оживає». Кожен вибирає якийсь вид рухів: хаотичні стрибки і розмахування руками, танець, доганялки. В I класі можна використовувати будь-які рухи, які пропонується продовжувати після команди «стоп». У II класі слід знаходити цілеспрямованість в рухах (збір урожаю, робота машин на заводі, мурашине кубло, тренування в басейні, залізниця). В III класі давати умову «дня» для всієї групи (залізничний вокзал, зоопарк, цирк, стадіон).

Команда «ніч — все завмирає» дає різні пози, які слід перевидумувати і перетворювати спочатку без аналізу, потім з аналізом, як у вправі 7. Час на вигадки виправданої пози вчитель також може давати різний, то ускладнюючи, то спрощуючи виконання завдання.

9. Ходити слід в слід. Вправа на підстроювання до партнера, що йде попереду тебе. Ставити ногу можна тільки в «слід», що звільнився попереду, так іде весь ланцюжок. Для виправдання дій можна вигадати, що йдемо через болото, по бруду або через струмок по камінню, тоді можна не просто йти, а стрибати й вибирати, куди поставити ногу. Необхідно стежити, щоб той, що йде позаду, не наступив на п'яти того, що йде попереду, а чекав, коли «слід» звільниться повністю. Коли вправу виконує лише частина учнів, то інші можуть стежити за точністю виконання.

Рухома вправа для всього класу. Увага і орієнтація на поведінку (кроки) іншого лежить в основі театралного тренінгу в цій вправі. В I класі часто у багатьох виникають труднощі у виконанні цього простого завдання. Важливо повторювати і тренувати тих, хто погано з ним справляється. В II класі це завдання може виглядати як колективний етюд «перехід через болото» різними групами, з розвитком етюд до «порятунку» тих, що провалилися, і надання допомоги у групі один одному, зберігаючи при цьому умову ставити ноги слід в слід. В III класі вибираються ведучі, які вигадують, де вони, навіщо і чому так йдуть, які на шляху перешкоди тощо. Залежно від завдання повинна мінятися логіка поведінки, але зберігатися той же ступінь уважності.

10. Насправді і навмисно. Спочатку виконується реальна «справа» — шукати заховану в класі голку, потім це робиться «навмисно», тобто виконуючий, знаючи, що голки немає, шукає її так само, як шукав би насправді. «Справи» можуть бути абсолютно різними: цілитися і кидати в ціль м'ячик, мити стіни, поливати квіти, підмітати підлогу, цілитися, тренуватися: насправді, а потім навмисно.

Вправа, що розвиває спостережливість і здатність знаходити пояснення — відповідність всім особливостям поведінки людини в даних обставинах, яка займається даною справою. Порівняння і зіставлення того, як ми «граємо» ситуацію, і того, як вона реалізується, розгортається насправді, — необхідний ступінь в розвитку виконавської театралної культури.

Якщо запропонувати учню зіграти «ми заховали в класі указку, знайди її», він робитиме одні дії, а якщо дійсно указку заховати, а учень шукатиме її «насправді», то він діятиме зовсім по-іншому. Цю різницю побачити легко. Саме вона змушує дітей намагатися в умовах «навмисно» поводитися «насправді». В I класі — шукати, в II — намагатися, в III — думати, сперечатися, виступати. В IV класі можна від індивідуальних повторень переходити до колективних (повторити початок уроку, підготовку до етюду тощо). Від справ з простою логікою — до справ з тонкою, складною, індивідуальною.

11. Тікає, наздоганяє, біжить. На вулиці або в залі кожен учень показує три види бігу. Діти з'ясовують різницю дій (поведінки) у кожному з варіантів: чим «біжить» відрізняється від виконання іншого виду цієї дії.

Кожен учасник повинен «зіграти» всі три пробіги. Перед виконанням завдання слід коротко познайомити з запропонованими вигаданими виконавцем обставинами. «Ти хто?», «Від кого?», «До чого?» або «До кого?» біжиш, «Чому?». Відповіді короткі, але важливо, щоб вони були.

На 1-му етапі важливо, щоб відрізнялися три виконання бігу кожним учнем. Відзначити особливості і закономірності.

На 2-му — один і той же учень грає різні етюди: «тікає» — від хвилі, від м'яча, від ворога, від погоні. Відзначити особливості і закономірності.

На 3-му етапі — парні етюди: двоє тікають і що відбувається між ними. Один тікає, інший наздоганяє, що трапилося і як це відбувалося, чим закінчилося?

12. Перетворення кімнати. Як і вправа на перетворення однієї з речей, виконується за рахунок точного виконання відповідних дій. Учень щось робить в кімнаті, і ми розуміємо, що це вже не кімната, а, наприклад, ліс, вокзал тощо.

Цю вправу ми вважаємо центральним театральним завданням першого етапу знайомства з акторською творчістю. Оскільки в умовах класу не доводиться розраховувати ні на що інше, окрім «логіки дій», щоб перетворити клас на автобус або музей, оскільки центральний феномен театру — дія — виступає на перший план і в здійсненні, і в оцінці виконання завдання.

Етапи роботи, як правило, такі: початкові проби; аналіз того, що вийшло, і формування побажань для досконаліших перетворень; складання плану-замовлення-замудки з переліком необхідних справ і учасників; здійснення одного із задумів всім класом; вибір і призначення драматурга, режисера, акторів, глядачів.

Переходячи до колективної роботи, корисно виділити обов'язки тих, що допомагають. Звичайно, клас пропонує такі види «допомоги в перетворенні»: робитиму шумове оформлення, зображатиму декорації (дерева, кущі, будинки); буду теж в цьому ж місці щось робити (гуляти в лісі, лізти через болото...); буду супротивником (ведмедем, директором музею...); буду помічником-партнером (дідусем, який учить шукати гриби; мамою, яка показує картини і пояснює і тощо). Всі ці види «допомоги» мають в своїй основі різні театральні професії, їх призначення — створювати артисту умови для роботи.

Перетворити кімнату на ліс і перетворити себе на дідуса — задачі аналогічні, їх зв'язок легко засвоюється і звідси легко створюється уявлення

про результат акторської роботи — перевтілення, перетворення. А це і є метою театральних занять.

13. «Так і не так». Передбачає складання набору правил для театрального глядача — правил поведінки, пов'язаних з відвідуванням театру, грамоти театального глядача: вибір квитка; час на дорогу в театр; час входу в залу для глядачів перед початком; буфет перед початком і в антракті; поведінка під час дії, антракту, після закінчення спектаклю. Урок може проходити у формі бесіди, вікторини або інсценування картинок з текстом.

Складання набору правил поведінки в театрі можна організувати і за відсутності гри-набору «Так і не так». Слід почати з виконання будь-якого «порушення ввічливості», потім протиставити йому позитивний приклад, а потім запропонувати дітям свободу у виборі сюжетів, стежачи лише за тим, щоб кожному «не так» було протиставлено «так». Якщо клас вже колись торкався правил спілкування з театром або діти знають ці правила від глядачів, вихователів садку, інших вчителів, вони зможуть колективно доповнювати і розширювати цей набір. Оцінювати цю роботу обов'язково потрібно подвійно: як грав свою роль і яку роль обрав.

14. 5 органів чуття — зір, слух, смак, нюх, дотик — увага на роботі кожного з органів чуття виявляється в поведінці людини. Ми завжди можемо відрізнити поведінку людини, яка щось побачила або розглядає, від поведінки, коли вона відчула запах (наприклад, молока, що підгоріло); або щось нюхає з насолодою. Особлива поведінка у людини і тоді, коли вона пробує на смак або смакує улюблені справи. Ось це і треба зіграти. Етюди можна задавати на одне, два, три, чотири, п'ять, «відчуттів». Вигадувати місце і обставини дії кожен може сам, головна вимога — правдиво прожити шматочок вигаданої історії. Такі етюди можуть бути зіграні за окремі оцінки навіть перед публікою.

Послідовність роботи розподіляється таким чином: на першому етапі грати по «одному органу» чуття, так щоб кожен зіграв всі варіанти, на другому — по два, три одночасно; на третьому — всі п'ять і, звичайно, вже ціла сценка — етюд про якусь певну людину в особливих обставинах.

15. Задана поза. Це вправа на знаходження психологічного виправдання заданому положенню частин тіла, наприклад, розчепірим пальцям рук, стиснутим губам, опущеній голові, піднятому погляду тощо. Багатий для цього матеріал ми може знайти в літературних творах — це ті моменти описів, де автор точно пише, що конкретно зробив персонаж. Учням пропонується або почати, або закінчити свій етюд заданою позою, тобто, «узявши» її, вийти в наступну за нею дію або, вибравши якусь дію, завершити її заданою позою.

Задається не дія, а лише поза, тобто перераховується, описується розташування частин тіла: голова зігнута, руки в сторони (або: голова вниз, очі вгору тощо). Учні згадують життєві ситуації, в яких така поза зустрічається, і грають ці ситуації до тих пір, поки не «потраплять» в задану позу. Починати можна з простих поз: людина сидить навпочіпки, зігнувшись убік і витягнувши руку вперед. Приймаються всі «виправдання», вище оцінюються найбільш глибоко занурені в звичайне життя — рве ягоди, пестить кішку, зав'язує шнурок на взутті, а не робить зарядку і сів навпочіпки! Це

низка поз, в які входить і задана. Тому таке «виправдання» — безглузде. Потім вводиться погляд — це конкретизує позу і наближає її до певної дії, але все-таки не співпадає. «Навпочіпки, погляд вгору» — легко виправдати: сховався під міст або працюю на грядці, і крапнув дощ. Розвиток роботи над завданням «поза» полягає в їх ускладненні (діти самі можуть задавати їх) і у вимогах до виконавців: для максимальної правдивості відтворення ситуації дозволяється вводити мову, можна включати співрозмовника. Якщо робота йде успішно, можна задавати мізансцени — взаємне розташування двох і декількох персонажів.

16. Заданий жест. Вправа на психологічне виправдання жесту, що задається: «помах рукою», «стискати і розтискати губи», «втягнути» або «витагнути» шию тощо. Заданий жест повинен бути включений в цілісний мікроетюд. Глядачі повинні зрозуміти, про кого вигадав учень історію, тобто, що він показує, що відбувається з ним або з якимось персонажем. Вони повинні зрозуміти і розказати, де це відбувається тощо. Корисно підключати до виконання цього завдання команди «Допоможи», «Доповни», звернені до інших учнів класу.

«Заданий жест» — вправа, зосереджена на жесті, який виконується: підняв руку, розтулив кулак, стиснув кулаки, схопився за голову тощо. Психологічне виправдання вимагає конкретизації особливостей ситуації, того, що називається в театральному мистецтві «запропоновані обставини». Учні освоюють складний, не єдиний і не прямий зв'язок обставин і поведінки людини, що опинилася в них. Один і той же рух роблять люди, що знаходяться в різних обставинах, а звідси і можливість різної поведінки в одних і тих же обставинах.

17. Задані слова. Дається текст, якому потрібно знайти виправдання, тобто сконструювати ситуацію, в якій він міг би бути вимовлений, вигадати людей, що беруть участь в цій ситуації, вибрати поведінку того, хто говорить, і поведінку всіх, хто слухає або не слухає його, зрозуміти характер вимовлених слів. Починати можна з побутових поширених фраз («не роби цього, будь ласка!») і переходити до літературних: перших реплік з творів драматургії.

«Задане слово» — слово або слова, які виконавець повинен вимовити, підкресливши цим мету і мотив, вибравши, вигадавши, кому і навіщо воно або вони можуть бути сказані. Наприклад, «вогонь», «ні», «день пройшов», «Тетяна Юрїївна» тощо. Учні легко і різноманітно виправдовують вимовлення заданих слів. Перша трудність виникає, коли пропонується одному і тому ж виконавцю вимовити задане слово декількома способами. Вимога швидко перемкнутися з однієї ситуації на іншу, по-іншому вимовити слово — особливий етап в театральному розвитку, що показує рівень умінь грати кожного виконавця. Від «гри» слова йде ланцюжок виконавських задач до виправдання тексту ролі, де задані слова (відповіді на репліки) повинні створити єдиний образ дій персонажа.

Послідовність роботи над цією вправою наступна: сказати слово по-різному, коли кожний виконавець відрізняється від інших (стежити за достовірністю виправдання); слово по-різному (два, три способи) грає кожен з виконавців; задається діалог; задається мікромонолог.

Таким чином, А. Єршова вважає, що скромні постановочні умови класної кімнати не заважають використовувати великі педагогічні можливості театральної діяльності в роботі вчителя на будь-якому уроці. На її думку, вчитель звернеться до театральних методів, якщо йому важливо організувати і стимулювати творчу роботу своїх учнів, якщо він зацікавлений в тому, щоб учні не працювали за шаблоном, якщо він цінить своєрідність духовного світу кожного учня і хоче дати йому можливість утілити свої уявлення та мрії¹¹.

Шкільний театр, в якому життя відтворюється живою, конкретною дією, — це шлях до самопізнання та гармонізації відносин між людиною та світом в суспільно-історичному і соціальному розумінні. Володіючи багатю образною системою, театральне дійство здатне відтворити усі цінності людського життя і духу, актуалізуючи їх як у глядача, так і у виконавця.

¹¹ *Єршова А. П.* Уроки театра на уроках в школі: Театральное обучение школьников 1-11 классов / А. П. Ершова // Программа, метод, реком., сб. упражн. — М. : НИИ Художественного воспитания, 1990. — 73 с.

ПІСЛЯМОВА

Музиканти в якості жарту розповідають історію про те, як до старого капельмейстера з'явився юнак, простягнув йому конверт з рекомендаційним листом від свого першого вчителя музики і сором'язливо попросив навчити його контрапункту.

Капельмейстер розпечатав листа і прочитав: «Той, хто приніс цього листа, є пустий фантазер, який схибнувся на тому, що може зробити переворот в музиці. У нього зовсім немає таланту, і він, звісно, за своє життя не створить нічого пристойного. Ім'я його Йозеф Гайдн».

Саме тому, що в житті ще багато таких «вчителів», питання етики і естетики педагогічної дії викладачів мистецьких дисциплін є надзвичайно актуальним. Від натхнення вчителя, мистецького таланту, прагнення професійної досконалості, такту, доброти, милосердя, віри в своїх учнів і терпіння справді залежить, чи виростуть його Гайдни, Моцарти, Бетховени, Шевченки, Лесі Українки яскравими, непересічними особистостями, які створять свої неповторні світи, чи будуть, зрештою, блукати вони лабіринтами повсякденної рутини без надії «розправити крила».

Педагогічна майстерність — це нитка Аріадни, яка допомагає викладачам мистецтва вести вихованців із лабіринтів у світ мистецтва, «світ неосяжний, антиномічний, мерехтливий, що манить виблисками мальовничих символів, ніби готових от-от розкритися таємниця Істини, Добра і Краси, але споконвічно відкриваючим (як музика геніїв) все нові й нові простори для зльоту думок, почуття й духовної творчості»¹.

Етичний і естетичний досвід теорій Великих Учителів античності, представлений у посібнику, дає змогу викладачам мистецтва розширити свій кругозір, поповнити мистецький тезаурус новими і вже знайомими поняттями, в тому числі у досить цікавій і новій для більшості викладачів інтерпретації художніх понять видатним філософом сучасності О. Лосевим, спадщина якого загалом розкриває саме художньо-творчий принцип організації не тільки мистецької діяльності, а й життя взагалі, водночас О. Лосевим визначається потужний етико-педагогічний потенціал художньої творчості, розглядаються питання морального вдосконалення і самовдосконалення особистості у мистецькій діяльності і творчості.

Філософські, естетичні, етичні, мистецькі, педагогічні здобутки сучасних теоретиків і практиків стануть підґрунтям для розвитку педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва і художньої культури.

«Одне добре, — писав, відвідавши у Парижі у 1924 році могилу видатної балерини Терези Анжеліки Обрі, Іван Бунін, — від життя людства, від віків, поколінь залишається на землі тільки високе, добре, прекрасне, тільки це. Усе зле, підле, низьке, нерозумне — не залишає ані сліду: його нема, не видно. А що залишається, що є? Кращі сторінки кращих книг, легенди про честь, про совість, про самопожертву, про благородні подвиги, чудові пісні і статуї, великі і святі могили, грецькі храми і готичні собори, їхні

¹ *Исьянова Л. М.* Феноменологическая диалектика — Искусство — Музыка — Уроки А. Ф. Лосева: монография / Л. М. Исьянова. — К.: Институт повышения квалификации работников культуры Министерства культуры и искусства Украины, 1998. — 450 с.

райські — чудові кольорові вікна, органні громи і туга, «Dies irae» і «Смертю смерть поправ»... Залишився, є і навіки буде Той, Хто з хреста любові і страждання простягає своїм вбивцям обійми, залишилась Вона, єдина богиня богинь, її благословенному царствію не буде кінця»².

² Бунин И. А. Собр. сочин.: в 4 т./Иван Алексеевич Бунин; [под ред. Н. А. Самохвалова]. — Правда, 1988. — Т. 2. — С. 79.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка / В.Ц. Абрамян. — К.: Лібра, 1996. — 224 с.
2. Александровская М.В. Принципы комплексной тренировки психофизического аппарата актера: дис. ... канд. искусствovedения / М.В. Александровская. — Л., 1990. — 250 с.
3. Аллахвердов В.М. Психология искусства: эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В.М. Аллахвердов. — СПб.: ДНК, 2001. — 197 с.
4. Аристотель. Нікомахова етика / Αριστοτέλους. Νήικα Νήικουαηεια. — К.: Аквілон-Плюс, 2002. — 480 с.
5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. — М.: Мысль, 1992. — 470 с.
6. Бонфельд М. Музыка: Язык. Речь. Мышление: [опыт системного анализа музыкального искусства] / М. Бонфельд. — М.: МГЗПИ, 1991. — 125 с.
7. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: роман / М.А. Булгаков; [вступ. статья П. Николаева]. — М.: Худож. лит., 1988. — 384 с.
8. Бунин И.А. Собр. сочин.: в 4 т. / Иван Алексеевич Бунин; [под ред. Н.А. Самохвалова]. — Правда, 1988. — Т. 2. — С. 79.
9. Бычков В.В. Эстетика: учебник / В.В. Бычков. — М.: Гардарики, 2004. — 556 с.
10. Бычков В.В. Выражение невыразимого, или Иррациональное в свете ratio / В.В. Бычков // Лосев А.Ф. Форма — Стиль — Выражение / сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова / А.Ф. Лосев. — М.: Мысль, 1995. — 944 с.
11. Верховинець В.М. Весняночка: ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / В.М. Верховинець. — К.: Муз. Україна, 1989. — 343 с.
12. Вороний М.К. Театр і драма: зб. статей / М.К. Вороний; [упор., вступ. ст. О.К. Бабишкіна]. — К.: Мистецтво, 1989. — 53 с.
13. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис / упоряд. О. Воропай. — К.: Оберіг, 1991. —
Т. 1. — 1991. — 450 с.
Т. 2. — 1991. — 445 с.
14. Вундт В. Введение в философию / В. Вундт. — М., 2001. — С. 87-88.
15. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. — [3-е изд.]. — М.: Просвещение, 1991. — 96 с.
16. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
17. Гамалій А.Т. Ігри та цікаві вправи з української мови для 1-3 класів / А.Т. Гамалій. — К.: Рад. школа, 1980. — 46 с.
18. Генкин Д.М. Массовые праздники / Д.М. Генкин. — М.: Просвещение. 1975. — 204 с.
19. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; [отв. ред. и сост. П.В. Алексеев]. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
20. Гиппиус С.В. Актерский тренинг: гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 377 с.
21. Гогтишвили Л.А. Платонизм в Зеркалье XX века, или Вниз по лестнице, ведущей вверх / Л.А. Гогтишвили // Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. — М.: Мысль, 1993. — С. 940.
22. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С.С. Горбенко. — Кам'янець-Подільський: Вид.: ПП Звонлейко Д.Г., 2007. — 384 с.

23. Державна національна програма «Освіта : Україна ХХІ століття // Освіта». — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.
24. Довбишенко В. Про мистецтво театру / В. Довбишенко, Ю. Бобошко — К. : Мистецтво, 1954. — 516 с.
25. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. — [2-е изд.]. — М. : Академический Проект: Культура, 2005. — 304 с.
26. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология. Взаимодействие людей в жизни и на сцене. Режиссура как построение зрелища / П. М. Ершов. — М. : Мир искусства, 2010. — 408 с.
27. Ершов П. М. Технология актерского искусства. Очерки / П. М. Ершов. — М. : Всерос. театр. общ-во, 1959. — 308 с.
28. Ершова А. П. Режиссура урока, общение и поведение учителя: пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — [4-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010. — 344 с.
29. Ершова А. П. Уроки театра на уроках в школе: театральное обучение школьников 1-11 классов : программа, метод. рек., сб. упражн. / А. П. Ершова. — М. : НИИ Художественного воспитания. 1990. — 73 с.
30. Ершова А. П. Влияние актерского творчества на всестороннее развитие личности школьника / А. П. Ершова // Нравственно-эстетическое воспитание школьника средствами театрального искусства / [Ю. И. Рубина и др.]. — М. : Искусство, 1984.
31. Эстетика та етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПНУ: Полтавський нац. пед. у-т ім. В. Г. Короленка. — Вип. 1. — К., 2011. — 196 с.
32. Закон України «Про вищу освіту» / Верховна Рада України // Освіта України. — 2002. — № 17.
33. Захаров Е. З. Театр как вид искусства / Е. З. Захаров. — М. : Знание, 1961. — 32 с.
34. Злочевський П. О. Оформлення театральних і концертних вистав у школі та позашкільних установах: метод. поради / П. О. Злочевський. — К. : Київ, 1993. — 52 с.
35. Зязюн І. А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / І. А. Зязюн / Професійна освіта: педагогіка і психологія : укр.-пол. журнал; [за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш]. — Ченстохова — Київ : Вид-во Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, 2003. — Вип. 5. — С. 213-226.
36. Зязюн І. А. Діалектика особистісних цінностей та смислів у розвитку особистості / Іван Андрійович Зязюн // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти: матеріали міжнар. наук. — практ. конф. — Київ — Чернівці: Зелена Буковина, 2008. — С. 12.
37. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
38. Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя / І. А. Зязюн. — К. : Знання, 1989. — 47 с.
39. Искусство в жизни детей: опыт художественных занятий с младшими школьниками : кн. для учителя: из опыта работы / [А. П. Ершова, Е. А. Захарова, Т. Г. Пеня и др.]. — М. : Просвещение, 1991. — 128 с.
40. Исьянова Л. М. Феноменологическая диалектика — Искусство — Музыка — Уроки А. Ф. Лосева : монография / Л. М. Исьянова. — К. : Ин-т повышения квалификации работников культуры Министерства культуры и искусства Украины, 1998. — 450 с.
41. Казінік М. С. Уроки майбутнього у Харківській загальноосвітній приватній гімназії «Очаг» [Електронний ресурс] / М. С. Казінік. — 2008. — Режим доступу : www.kazinik.ru.

42. Козир А.В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А.В. Козир // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. — № 11 (246). — Ч. II. — 2012. — С. 11.
43. Кокто Ж. Священные чудовища [Електронний ресурс] / Жан Кокто. — Режим доступу : <http://lib.ru/PXESY/КОКТО/chudowisha.txt>
44. Комаровська О.А. Театр і школа: виховують однодумці: [кн. для вчителя та батьків] / О.А. Комаровська. — Ніжин: ТОВ Аспект-Поліграф, 2006. — 92 с.
45. Концепція педагогічної освіти від 23 грудня 1998 р. — К., 1998. — 20 с.
46. Корифеї українського театру / [упоряд. І.О. Волошина]. — К.: Мистецтво, 1982. — 302 с.
47. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача : [монографія] / О.Г. Костюк. — К.: Наук. думка. — 1965. — 190 с.
48. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник. — М.: Ин-т психологии РАН, 1999. — 240 с.
49. Кузьмінський А.І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання / А.І. Кузьмінський // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. — 2010. — Вип. № 2.
50. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. — М., 1983. — Т. 2. — 416 с.
51. Леонтьев Д.А. Личность в психологии искусства // Творчество в искусстве — искусство творчества / под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика / Д.А. Леонтьев. — М.: Наука; Смысл, 2000. — 549 с.
52. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки вчителя до естетичного виховання : [монографія] / М.П. Лещенко. — [2-е вид., доп.]. — К.: Гротеск, 1996. — 192 с.
53. Лещенко М.П. Щастя дитини — єдине щастя на землі : До проблеми педагогічної майстерності : навч. метод. посіб. / М.П. Лещенко. — К.: АСМІ, 2003. — Ч. 1. — 304 с. — С. 13.
54. Лосев А.Ф. История античной эстетики: в 8 т. [Електронний ресурс] / А.Ф. Лосев. — Т. 2: Софисты. Сократ. Платон. — Режим доступу : <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>
55. Лосев А.Ф. История античной эстетики : итоги тысячелетнего развития. Кн. 2. / А.Ф. Лосев. — М., 1994. — С. 386–439.
56. Лосев А.Ф. Миф — Число — Сущность / А.Ф. Лосев; [сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1994. — 919 с.
57. Лосев А.Ф. Форма — Стиль — Выражение / А.Ф. Лосев; [сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1995. — 944 с.
58. Лосев А.Ф. Держание духа / А.Ф. Лосев. — [1-е изд.]. — М.: Политиздат, 1988. — 180 с.
59. Лосев А.Ф. Имя : Избранные труды, переводы, беседы, исследования, архивные материалы / А.Ф. Лосев; [сост. и общ. ред. А.А. Тахо-Годи]. — СПб.: Алтейя, 1997. — 617 с.
60. Лосев А.Ф. История античной эстетики : в 8 т./ А.Ф. Лосев. — Т. 4. Аристотель и поздняя классика. — М.: Фолио, 2000. — 880 с.
61. Лосев А.Ф. История эстетических категорий / А.Ф. Лосев, В.П. Шестаков. — М., 1965. — С. 100.
62. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев; [сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1993. — 959 с.
63. Лосев А.Ф. Платон. Аристотель / А.Ф. Лосев, А.А. Тахо-Годи. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М.: Молодая гвардия, 2005. — 259 с.
64. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. — М.: Моск. шк. полит. исслед, 2000. — 414 с.

65. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. — К. : Промінь, 2006. — 432 с.
66. Масол Л. М. Вивчення музики в 1-4 класах: навч. — метод. посіб. для вчителів / Л. М. Масол, Ю. О. Очаківська, Л. В. Беземчук, Т. О. Назарова. — Х. : Скорпіон, 2003. — 144 с.
67. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 271 с.
68. Миропольская Н. С. Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников : пособие для учителя / под ред. В. Г. Бутенко / Н. С. Миропольская. — К. : Вища школа, 1992. — 175 с.
69. Миропольська Н. С. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика : [монографія] / Н. С. Миропольська. — К. : Парламентське видавництво, 2002. — 204 с.
70. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. Ткач. — К. : Знання України, 2004. — 264 с.
71. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / О. М. Отич; [за наук. ред. І. А. Зязюна]. — Чернівці: Зелена Буковина, 2008. — 440 с.
72. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навч. — метод. посіб. / Олена Отич. — Полтава: Інтер Графіка, 2005. — 200 с.
73. Ортега-и-Гассет Х. Эссе на эстетические темы в форме предисловия / Х. Ортега-и-Гассет // Эстетика. Философия культуры. — М. : Искусство, 1991. — С. 335-378.
74. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : [монографія] / Г. М. Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
75. Палаева М. В. Художній світогляд як якісна характеристика особистості / М. В. Палаева // Педагогічний процес: теорія і практика / Збірник наук. пр. — Вип. 1. — К. : Екмо, 2005. — 371 с.
76. Пастернак Б. Опять Шопен не ищет выгод... / Борис Пастернак // Стихи о музыке: русские, советские, зарубежные поэты. — [2-е изд.]. — М. : Советский композитор, 1986. — 224 с.
77. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. — [3-тє вид., допов. і переробл.]. — К. : СПБ Богдано-ва А. М., 2008. — 376 с.
78. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посіб. / Е. П. Печерська. — К. : Либідь, 2001. — 272 с.
79. Потєбня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потєбня. — М. : Искусство, 1976. — 614 с.
80. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. — [2-е изд., испр. и перераб.]. — СПб. : Питер, 2003. — С. 389-394.
81. Пустовит А. В. Этика и Эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра: учеб. пособ. / А. В. Пустовит. — К. : МАУП, 2006. — 680 с.
82. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества / Н. В. Рождественская. — СПб., 1995. — 272 с.
83. Роллан Р. Жизнь Бетховена. // Роллан Р. Собрание сочинений / Ромен Роллан. — 1954. — 2 т. : Жизнь великих людей. — 372 с.
84. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. / С. Л. Рубинштейн. — М., 1954. — М. : Педагогіка, 1989. — Т. 1. — 488 с.
85. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К. : ТОВ Інтерпроф, 2002. — 270 с.

86. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
87. Станиславский К. С. Об искусстве театра : избранное / К. С. Станиславский; [сост. : Ю. К. Калашников и Е. К. Прокофьев]. — М. : Всерос. театр. общ., 1982. — 512 с.
88. Столович Л. Н. Искусство и игра / Л. Н. Столович. — М. : Знание, 1987. — 64 с.
89. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л. Н. Столович. — М. : Республика, 1994. — 464 с.
90. Татаркевич В. Античная эстетика / В. Татаркевич. — М. : Искусство, 1977. — 327 с.
91. Татаркевич В. Історія шести понять: Мистецтво. Форма. Творчість. Відтворництво. Естет. Переживання / Владислав Татаркевич; [пер. з пол. В. Корнієнка]. — К. : Юніверс, 2001. — 368 с.
92. Театральная энциклопедия / [под ред. П. А. Маркова]. — М. : Сов. энциклопедия, 1976.
93. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. — М. : Наука, 1966. — 450 с.

МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА ВЧИТЕЛЯ

Додаток А

Приклади інтерпретації музичних творів Бетховена

ОТВЛЕЧЕННО-МИФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПЯТОЙ СИМФОНИИ БЕТХОВЕНА¹

(Текст подається мовою оригіналу, щоб зберегти його художню цінність, адже цілісність, поетичність, вишуканість і глибина цього уривку досягає довершеності мистецького твору. Переклад тексту такого високого художнього рівня потребує роботи справжнього майстра слова).

Мы должны создать миф о какой-нибудь пьесе. Однако, не преследуя изобразительно-художественных целей (а это сделало бы миф вполне адекватным музыке), мы дадим здесь *отвлеченно-мифическое* описание и именно Пятой симфонии Бетховена, пользуясь мифом о Хаосе и Личности, их борьбе и синтезе.

Жизнь мира в ее трагической противоречивости и в то же время завершенности; волны Мировой Воли, заливающие человеческую и космическую действительность; приобщенность всего индивидуального, малого и великого, Общему; сокровенные судьбы страдающего мира; вечная суровость, исключаяющая личную страсть; неизбежный Закон мира; темное и алогическое, в муках стонущее, человека попирающее и незнающее, в каждый момент завершенное и трансцендентной цели не имеющее; Бог, ослепший и ставший миром с его тайной судьбой; до сих пор окаменелый мир — ставший с этого момента страдающею плотью распятого Бога; клубящаяся масса Времени и перебои мировых волн; бездна Вечности, напряженная и суженная до индивидуальности и особенности; трагическое претворение этого индивидуального обратно в Необходимость и море небытия, в бытие вечной Безликости.

Такова словесная транскрипция мудрых вещаний первой части Пятой симфонии Бетховена. Всмотримся в клубящиеся детали этих вещаний. Симфонический мир Пятой симфонии открывается «ударами судьбы», известными всему культурному человечеству. Обычное ограниченное сознание мыслит под этими ударами и этой судьбой нечто малое, личное; вспоминаются неудачи и потрясения личной жизни, чувствуется малость и ограниченность сил. Не об этом говорят такие удары Судьбы. Это — стихия Мировой Воли бьет о берег одинокой земли. В них слышится что-то мощное, железное. Первые три удара — как бы неумолимое по неустойчивости, железное по крепости усилие мирового Хаоса утвердить себя. Это — Хаос, направивший свои струи, свои волны, свои стрелы в одну точку. Быстрый темп и короткие, острые удары говорят о неистощимой энергии Воли, об ее какой-то тайной организованности. Видятся завязанные глаза

¹ Лосев А. Ф. Форма — Стиль — Выражение / А. Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1995. — 944 с., 1 л. портр. — С. 656-664.

и страсть мирового самопроявления, самоутверждения, страсть, застывшая в суровый Закон, безликий и безглазый, Закон неистощимости Мира-Хаос-космоса, вечно родящего из себя и выбрасывающего из нижней Бездны своей оформленные волны необходимого, стального, наличного, этих коротких и острых ударов и тайных стуков, то мощных и великих, то затаенных и глухих. Это — первый такт симфонии.

Второй такт начальной основной темы знаменует собой необходимое звено в цепи этих мировых ударов: выявляется сильная, *гнетущая вниз* Воля Мира, Судьбы, живущей помимо личности. Размер и темп говорят о силе и мощи, а главное — об энергии и быстроте. Минор трактует тему Воли сурово, скорбно. Понижающие тона первых пяти тактов знаменуют гнетущую вниз, покоряющую и повергающую к своим стопам десницу Воли. Пауза шестого такта — час великого молчания перед грозным ликом Хаоса; нет ему ничего равного, а в нем самом нет жалости и милости перед дрожащей тварью. Все в ужасе молчит и ждет грядущих судеб Мира-Хаоса-Божества.

И судьбы уже здесь; иначе бы удары Хаоса не были бы самими собою. Прежде всего где-то в отдалении, из *глубин* естества, раздается эхо и отклик на могучий зов и веление Хаоса в первых пяти тактах. Это луч, пронзивший бездну и в ней остановившийся. Глухо и тайно отдаются в пустоте покоренного Мира, Хаосу первых ударов послу шествующего Мира — эти три коротких и острых удара, уже на пиано, уже не с таким, — с отраженным как бы в зеркальности образом гнетущей вниз силы (такты 7-10). И неведомо никому, что из всего этого должно получиться. Мир в изумлении — в отупелости своих ощущений. Что-то начинается, какая-то жизнь хочет самоутвердиться на основе этого рокового мира. Такты 11-20 *пытаются завязать* новое начало жизни; здесь те же три удара, но смягченные, третий удар уже на тон ниже — не может жизнь ни округлить, ни умерить этих ударов, ибо она хочет эволюции и трагической процессуальности, а не стальных и холодных дворцов мироправителя Рока. Завязывается игра — ибо что такое тайна жизни, как не игра Божества с самим собою? — и неуверенная пока игра, так как после слабых переключений этих трех ударов то с пониженным третьим ударом, то с повышенным, она вдруг заканчивается на 20-м такте вопросительным аккордом с новой томительной фермой. Crescendo не удалось. Нужны другие пути жизни перед лицом Рока. Все стоит вопросом перед этой предвечной антиномией Мировой Воли.

Опять те же стальные звуки Рока (21-22-й такты) с длительной выдержкой силы над придавленным и склоненным долу миром (23-й такт), ибо откуда же еще начинаться бытию, как не из того же всеильного Источника, раз все остальное угнетено и заковано? Новые звоны Судьбы порождают и опять *новые зачатки* жизни. Как бы в Бесконечности, где-то на другом конце мира тихо отдаются эти три мощных удара (24) с унылым, скорбным, массивно-неподвижным и в то же время как бы глухо висящим в воздухе стоном-протяжением, вытяжением в линию первоначального мощного стаккато трех ударов (один тон на протяжении трех тактов 25-27). Получится ли из этого жизнь? Даст ли новую жизнь эта новая эманация в мир мощных ударов всели кон и безликой Судьбы? Да, дает. Уже заклубилась,

заиграла жизнь веселая, божественная, прыгающая. Она вся — достижение, она вся — радость творчества. Но вот мудрость тактов 31-57; рождение Рока из самых недр жизни. Жизнь сама пронзена ритмом мировых Свершений Воли. Из веселого и пляшущего танца творчества, из клубящейся жизни и ее воли рождается все та же Необходимость, ею пронизана жизнь, ею, оказывается, живет и само творчество жизни. Так из клубящейся массы творческого Времени (31-42) выявляются те три удара, на том же фортиссимо, с теми же, идущими, в глубину и даль их отзвуками и изнемогающими в глубине и темноте опять все теми же тремя ударами (43-46, 47-50, 51-53) и с завершенными, уже невопросительными, аккордами — ударами 54-55-го тактов, завершенными, т.е. дающими определенную концепцию трагической жизни мира, закованного в плен Необходимости.

Но что это? Разве еще не все? Разве мало почвы для мистической диалектики симфонии на основе только что указанной нами основной темы с ее разветвлениями? Да, еще не все. Основная тема, данная во всей своей суммарной подробности в тактах 1-57 и логически транскрибируемая, следовательно, как жизнь Хаокосмоса в его трагической напряженности и в аспекте закона его предвечной стальной Безликости, являет собой в мистически-диалектическом музыкальном цветении три фазиса: 1) бесформенное множество Хаокосмоса, конденсированное в мощь трех миродержательных охватов (1-6); 2) вопросительно, неразрешенное, играюще-ищущее состояние мира и жизни на основе так заданной вселенной (11-20); и, наконец, трагическая концепция жизни и ее творческого процесса, пронизанного принципами и силами Хаокосмоса, данного в аспекте его миродержательной и безликой Необходимости (31-55). Все это — исчерпывает ли полностью трагических формулировок, не оставляет ли незакрепощенным какого-либо тайного хода и выхода из мира мистических антиномий?

Еще остается кроме этого сурово-объективного, холодно-безличного мира Судьбы мир личности человеческой. И она ведь трагически распята, ведь и в ней те же Законы Воли-Хаокосмоса. Это и составляет вторую основную тему экспозиции (62-й такт и сл.).

Dolce без слащавости; субъективность без индивидуальности; жалоба, равносильная суровости; томление и скорбь без признаков желания утешиться — здесь, в этом новом царстве уже не хаокоsmического, а хаопсихического. Как часто мы любим для того, чтобы дать выход ноющим настроениям, и ненавидим, чтобы радоваться своей суровости! И то и другое предполагает рассмотрение мира своей души как некоей объективной самодовлеющей предметности и исключает субъективную самонаправленность на предметность, как на цель. Такова разгадка бетховенского лиризма в этой несколько ноющей и элегической, но, в сущности, столь же сурово-объективной и упорно-безутешной теме 62-69-го тактов. После нескольких стонов и всхлипываний 74-81-го тактов, данных опять-таки совершенно вне какого бы то ни было субъективного самовживания в них и тем более без всякого лирического самолюбования рождающейся здесь стихией нежной грусти или суровой скорби, мы ощущаем себя уже на быстром пути все к той же хаокоsmической миродержательной Силе (82-92), празднующей на этот раз уже полную победу и над миром, и над человеком (93-109) и фор-

мируемой все в тех же трех ударах, но гармонически уже совершенно полновесных, без всякой тени сомнения или неожиданности, торжественно, ярко, остро и уверенно воздвигающих неприступную твердыню Судьбы.

Жизнь суровая и неприступная. Скорбная картина охваченного пленом мира. Холодный объективизм мирового Закона и Долга. Не личная драма, но мировая трагедия. И не трагедия собственно, как процесс, но лишь как завершенное состояние мира. Вся первая часть Пятой симфонии рисует как бы застывший мир в цепях Рока. Вся дивная процессуальность ее не есть процессуальность становящегося мира, не о рождении миров и не о жизни их вещания первой части. Это — описание данности, без мистического генезиса. И о душе здесь речь лишь как об одном из видов мирового бытия. Здесь нет, собственно говоря, борьбы, лирики, творчества. Здесь, я бы сказал, нет и страдания, ибо страдание, ставшее мировой нормой, уничтожило остроту и отъединенность личных скорбей. Здесь — цепи, железо, сталь, холод, неумолимость. И ночь.

То, что дано в экспозиции, повторено и расцвечено далее в разработке, дано в углубленной форме, вскрывающей в переживании еще новые, неведомые глубины.

Из наиболее выдающихся моментов дальнейшего изложения необходимо отметить новое построение трехударного мотива в тактах 246-250 и, считая с конца первой части, в тактах 25-29. К стали и гнетущей силе обычных в первой части ударов присоединяется здесь тоска страшнейших размеров о распятом мире. Разъятая на части вселенная висит на кресте. Не к кому молиться и вздохнуть. Скорбный взор пронзает вселенную насквозь и созерцает недвижно ее светлое тело, помраченное муками распятия. Повышенно страдает и та субъективность, которая была втянута в мировую трагедию еще в экспозиции. Здесь кроме указанной уже темы попадают тоскующе-созерцательные, какие-то бесстрастные, но страшно сгущенные и напряженные настроения тактов 194-225, прерываемые тремя ударами Судьбы, чтобы по возобновлении опять быть стертыми только что указанными скорбными ужасами распятия в тактах 246-250. Вот она, первая часть Пятой симфонии. Во второй части — *andante con moto* — перед нами сразу уже другой мир. Здесь мы покинули мир строгих заветов и законов. Мягкость и нежность, пытающаяся перейти в самостоятельную активность, новое мироощущение. Есть тут какое-то стремление к органичности и последовательности вызревания; есть психология и эволюция, слышатся мягко созреваемые в глубине зародыши жизни. Вместо ледяной логики и медных перегородок — мягко очерченные формы, не идущие быстро вверх, но тут же органически спускающиеся для общения все с той жиздательной силой, откуда все. Такова тема вступления, — первые ее 9 тактов, — тут же изнемогающая и тающая в высоте, — высоте, которую оно, это первое наступление на Судьбу, — еще не в силах выносить, — таковы такты 9-22. Здесь изнеможение и преждевременный конец, светлое, но какое-то уже хиреющее порывание (19-20), завершаемое скучными, логическими схемами и упорно останавливающими и неподвижными жестах аккордов 22-23-го тактов.

Эта преждевременная органичность, это свежее, но быстро хиреющее дерево органического — не упорно-логического и фатального — устрой-

ния мира и жизни дано дальше в обстановке тяжелой увесистости, тяжелой, хотя и мягко-доброжелательной земной тяги триолой, сопровождающих в тактах 24 и сл. эту вступительную тему органического роста бытия. В пианиссимо 28-29 наивный росток детски трогательно тянется к солнцу, как бы тычется худенькой головкой, — чтобы его погладили и приласкали. И как будто уже выяснилась вполне возможность для него жить. Не проверив своих сил, а только убедившись, что жить можно, что жизнь может органически вырасти, не будучи сдавлена и уничтожена цепями и железом Рока, — личность сразу ставит себе колоссальную задачу овладения миром: начинается торжественное, величественно-маршеобразное шествие вперед, к победе в тактах 32-35. Но уже такты 36-38 есть остановка на пути этого шествия и повторение прошлого, шаг на месте, а такты 39-41 — полнейшее недоумение и усталость, переходящие в новое наступление тактов 42 и сл., где, собственно, уже не наступление, а мирно-отвлеченное представление о нем, заглохшие остатки только что зародившейся отваги.

Вторая часть — вся изнеможение и преждевременная органичность. Проследите при слушании, как изнемогает эта торжественная и величественно-благородная, уверенная в себе тема. Проследите, как цепкие триоли не дают этой теме подняться в небеса и завоевать мир, как они опутывают смелую волю личности и зовут ее к илу земному, откуда она оформилась и где ей будет покойно и бесцельно. Обратите внимание на самый конец второй части, где несколько раз поднимаются ввысь остатки этой торжественной темы и бессильно обрываются, падая в родное, хаотическое *лоно*.

Что же надо для победы? Разве мало этой органической эволюции личности из бытия? Почему она так бледна и бессильна? Ведь ей никто не мешает расти и жить, завоевывать мир собственными силами.

На это отвечает третья часть симфонии. Вступительная тема *allegro* дает какое-то новое, уже более организованное наступление, не такое детски нежное, как во второй части. Что-то стальное есть в этом живом, окидывающем весь мир, быстром взоре первых тактов. И ослабевает сейчас же этот взор, теряет свою электрическую силу при созерцании безликого Хаоса. Надо ведь и Его втянуть в органический рост бытия. Этого как раз и не знала наивная вторая часть. И вот, с 20-го такта опять стуки Судьбы из холодных и страшных пространств первой части, но — стуки, втянутые в жизнь, подвергнутые влиянию ее живительного процессуализма. Странно увидеть здесь этих старых страшных знакомцев, вступивших в жизнь и как бы растворяющихся в ней. Но и еще одно дивное и чудное зрелище: закопошилось все мятущееся множество органического материала жизни, заговорили свою дикую и чудную волю к светлому солнцу и ко вселенской победе контрабасы во втором отделении третьей части. Что-то трогательное и колоссальное, неповоротливое и в то же время детски заулыбавшееся, почуявшее волю и небесный воздух, слышится в этом мутном и уходящем в вышину соло контрабасов. Уже слышатся победные звоны и зовы. Вон последние обрывки когда-то могучих ударов Судьбы, завертевшихся и закрутившихся в стихийно-вырастающей Жизни — уже без всякой самостоятельной силы и значения (от конца 76-56). Вон последний удар бесследно исчез в океане забурлившего бытия (56-59). Вот — преддверие, канун, пос-

ледня страшная тишина трех пиано в тактах 50 и дальше. Вот, вот сейчас начинается какой-то глухой стук в глубине, в бездне, приближается, нарастает, захватывает, пламенеет, жжет, бьется, охватывает мир чудным пожаром. Вот уже осветилась половина неба, занялось все заревом, вот сейчас родится что-то чудное и великое, явится как мгновенное чудо, вылетит из глубин и спасет мир. И вот, свершается. Зазвучали, зазвенели, загудели колокола четвертой части. Мир во мгновение ока осветился новым Солнцем, радостно-всепобедным и божественно-ликующим.

Что это за чудное и дивное торжество! Уже с 7-го такта перед концом третьей части заколыхался мир заревом новой жизни. Здесь же — первые такты, это — Новая жизнь в ее полном явлении, форме и великолепии. Это все нарастающее и крепнущее бытие, растопившее в себе вечную Безликость, уничтожившее все перегородки и воссоединившее личность с Хаос-космосом. Титанически разорваны цепи. Мир, воссоединившийся до конца и в своем преображении принявший новое, уже абсолютное оформление, предстоит как вечная Радость и Свет. Вот эти пылающие вершки мирового здания в 8-м, 10-м и т.д. тактах; вот она, радостно-божественная, веселая игра нового, молодого и свежего мира в тактах 18-21; вот эти великие ступени юного, воцарившегося бытия, спускающиеся из глубины небес на воскресшую землю в тактах 22-25; вот он, новый гимн благословенной религии, объявшей в радости всю Вселенную, — в тактах 26-27 и сл., вот эти дерзкие и смелые, теперь уже безопасные, восхождения в Высь и в Ширь — в тактах 34-40; вот невинный и мудрый, священный без трагического напряжения, простой — со знаками благодатных ознаменований, танец — в тактах 44-55, переходящий в чудное ликование и воздух, наполненный колокольным звоном и гимном, который поется всеми лазурными небесами, — в тактах 56-57. Как далек тот, оставленный нами, мир судьбы и усталых, изнеможенных наступлений на нее! Да вот и он, этот оставленный, маленький мирок — о нем вспоминает Бетховен в Тетро 1, где опять знакомые нам стуки, расплавленные в море органически-растущего бытия (такты в Тетро 1 от 2-го до его конца, до нового *allegro*); тут видно, как колышутся эти удары, сами пришедшие в изнеможение и расплавленные теплом и светом! Но довольно! Никаких больше воспоминаний, никаких оглядок назад. Вперед к Радости, к Солнцу! В *presto* уже начинает захватывать дыхание. Все начинает спешить и волноваться. Грудь переполнена.

Чистая
Словно мир.
Вся лучистая
Золотая заря,
Мировая Душа.
За тобою бежишь,
Весь Горя,
Как на пир,
Как на пир
Спеша.
Травой шелестишь:
Я здесь,

Где цветы...
Мир вам...

Больше нет сил. Все исчезло и все опасно, все вознесено в небо. Господи, велика Сила твоя. Прими нас в лоно Свое!

Ромен Роллан

ЖИЗНЬ БЕТХОВЕНА²

Дорогой Бетховен! Немало людей восхваляли его величие художника. Но он больше, чем первый из музыкантов. Он — самая героическая сила в современном искусстве. Он самый большой, самый лучший друг всех, кто страдает и кто борется. Когда мы скорбим над несчастьями нашего мира, он приходит к нам, как он приходил когда-то к несчастной матери, потерявшей сына, сидел за фортепиано и без слов утешал ее, плачущую, песней, смягчавшей боль. И когда нас охватывает усталость в нашей непрерывной, часто бесплодной борьбе против слишком мелких добродетелей и столь же мелких пороков, — какое несказанное благо окунуться в этот животворный океан воли и веры! Он заражает нас доблестью, тем счастьем борьбы тем упоением, которое дается сознанием, что жив в тебе бог. Кажется, что в своем ежечасном, постоянном общении с природой он как бы впитал в себя ее сокровенные силы. Грильпарцер, который поклонялся Бетховену с каким-то благоговейным страхом, говорит о нем: «Он достиг того опасного предела, где искусство сливается воедино со стихиями, дикими и своенравными». А Шуман пишет о симфонии до-минор: «Сколько ее ни слушаешь, она всякий раз неизменно потрясает своей могучей силой подобно тем явлениям природы, которые, сколь бы часто они ни повторялись, всегда наполняют нас чувством ужаса и изумления». Шиндлер, с которым Бетховен был наиболее откровенен, писал: «Он овладел духом природы». И правда, Бетховен — это сила природы; и поистине грандиозное зрелище — эта битва стихийной силы со всей остальной природой.

Вся жизнь его похожа на грозовой день. Вначале юное, прозрачное утро. Еле уловимое дуновение истомы. Но уже в недвижимом воздухе парит какая-то скрытая угроза, тяжкое предчувствие, и вдруг стремительно проносятся огромные тени, слышится грозный рокот, гулко замирающий в страшной, напряженной тишине, яростные порывы ветра «Героической симфонии» и симфонии до-минор. И все же ясность дня не померкла. Радость пребывает радостью; в скорби неизменно таится надежда.

Но вот наступают десятые годы — *душевное* равновесие нарушено. Разливается зловещий свет. Мысли самые светлые обволакивает какая-то туманная дымка, она рассеивается, возникает вновь, омрачая сердце своей смятенной и своевольной игрой; часто музыкальная мысль словно тонет в этом тумане, вынырнет раз, другой и вот уже исчезла совсем и только в финале вдруг вырвется наружу гневным шквалом. Даже веселость, и та приобретает язвительный, иступленный характер. Какой-то горячечный бред, какая-то отравляющая примесь ко всем чувствам. Гроза надвигается

² Роллан Р. Жизнь Бетховена. Собрание сочинений / Ромен Роллан. — 1954. — Т. 2: Жизнь великих людей. — С. 51-53.

по мере того, как близится вечер. И вот уже тяжелые *тучи*, изборожденные молниями, черные, как ночь, набухшие бурями, — начало Девятой. Внезапно в самый разгар урагана мрак разрывается, ночь сметена с небосвода — и ясный день возвращен к нам его волей...

Какое завоевание может сравниться с этим? Какая битва Бонапарта, какое солнце Аустерлица могут поспорить в славе с этим сверхчеловеческим трудом, с этой победой, самой сияющей из всех, которую когда-либо одерживал дух? Страдалец, нищий, немощный, одинокий, живое воплощение горя, он, которому мир отказывает в радостях, сам творит Радость, дабы подарить ее миру. Он кует ее из своего страдания, как сказал он сам этими гордыми словами, которые передают суть его жизни и являются девизом каждой героической души:

Радость через Страданье.
Durch Leiden Freude.

1903 г.

Василь Стус

СЛУХАЮЧИ БЕТХОВЕНА

Ти приходиш в тугу мою,
Ти приходиш в радість мою —
Тугий і зосереджений,
І розповнюєш кімнату,
Щоб я не забув:
Є горда пекельна віра
І перемога вистраждана...
Щоб я не вдавився на самоті
Набубнявілим серцем.
Ти приносиш до мене грім,
Густий,
Нерозплесканий, передбурний...
Ти приносиш бурю,
Холодну і нерозвітрену.
Аж поки
Блискавка
Фіолетово-сиза
Сльозами радості не проллється.
Ти приходиш, як ранок, —
З солов'їною гіркою.
Приходиш як день, —

Палахкотіючим соняшником.
Що горить і тужавіє,
Дозріваючи в бронзі...
Ти вводиш в тишу мою
Тугогрудю піснею,
Печальною, як ластів'їне крило,
І тільки в леті
Горда твоя надія,
Ти ж сам —
І суд, і оскарження,
Ти сам —
Мірило...
А коли ти відходиш
Сердито-мовчки,
Навіть не попрощавшись,
Я знаю — ти знову повернешся,
Хай лиш хмара надійде.

БЕТХОВЕН

В тот самый день, когда твои созвучья
Преодолели сложный мир труда,
Свет пересилил свет, прошла сквозь тучу туча,
Гром двинулся на гром, в звезду вошла звезда.

И яростным охвачен вдохновеньем,
В оркестрах гроз и трепете громов,
Поднялся ты по облачным ступеням
И прикоснулся к музыке миров.

Дубравой труб и озером мелодий
Ты превозмог нестройный ураган,
И крикнул ты в лицо самой природе,
Свой львиный лик просунув сквозь орган.

И пред лицом пространства мирового
Такую мысль вложил ты в этот крик,
Что слово с воплем вырвалось из слова
И стало музыкой, венчая львиный лик.

В рогах быка опять запела лира,
Пастушкой флейтой стала кость орла,
И понял ты живую прелесть мира
И отделил добро его от зла.

И сквозь покой пространства мирового
До самых звезд прошел девятый вал...
Откройся, мысль! Стань музыкою, слово,
Ударь в сердца, чтоб мир торжествовал!

Георгий Шенгели

БЕТХОВЕН

То кожаный панцирь и меч костяной самурая,
То чашка саксонская в мелких фиалках у края,
То пыльный псалтырь, пропитавшийся тьмою часовен, —
И вот к антиквару дряхлеющий входит Бетховен.

Чем жить старику? Наделила судьба глухотой,
И бешеный рот ослабел над беззубой десною,
И весь позвоночник ломотой бессонной изглодан, —
Быть может, хоть перстень французу проезжему продан?

Он входит, он видит: в углу, в кисее паутины
Пылятся его же (опять они здесь) клавишины.
Давно не играл! На прилавок отброшена шляпа,
И в желтые клавиши падает львиная лапа.

Глаза в потолок, опустившийся плоскостью темной,
Глаза в синеву, где кидается ветер огромный,
И, точно от молний, мохнатые брови нахмура,
Глядит он, а в сердце летит и безумствует буря.

Но ящик сырой отзывается шторму икотой,
Семь клавиш удару ответствуют мертвой немотой,
И ржавые струны в провалы, в пустоты молчанья,
Ослабнув, бросают хромое свое дребезжанье.

Хозяин к ушам прижимает испуганно руки,
Учтивостью жертвуя, лишь бы не резали звуки;
Мальчишка от хохота рот до ушей разевает, —
Бетховен не видит, Бетховен не слышит — играет!
1923

Саломея Нерис

БЕТХОВЕН

Зачем ты шествуешь сквозь бурю
И вихрь седые кудри рвет?
Остановился, глянул хмуро
И снова ты идешь вперед.
Что было в прошлом? Великаны
Или пигмеи — все равно...
Шагает время неустанно,
И ты с грядущим заодно.
Где те, о гений одинокий,
Что силою тебе равны?
И этот день, и век далекий
Восторгом пред тобой полны.
Ты необъятен, словно море,
Никто не знал такой судьбы...
Иду сквозь слезы, кровь и горе
Я с поклонением борьбы.
Тебя не солнце провожает
На огненном закате дня,
То в след шагов твоих ступает
Моя кровавая ступня.
Пусть льется кровь, пусть горе бродит,
Пусть город в пепле и чаду, —
Вот новый человек восходит,
Его приветствовать иду,
Чтоб к солнцу стяг был поднят алый
Недрогнувшей рукой моей
И чтобы я расцеловала
Всех к правде рвущихся людей.

Перевод с литовского Анны Ахматовой

Валентин Сидоров

БЕТХОВЕН РАБОТАЕТ

*Он пользовался деревянной палочкой, один
конец которой он клал в корпус фортепьяно,
а другой держал в зубах. Он прибежал
к этому приспособлению, когда сочинял.*

Р. Роллан

О, шаткий мост
из темноты беззвездной,
Дрожащий,
словно жердочка,
над бездной!

О, палочка,
гудящая как лес!
Ее колеблет ярость небосвода.
Но наподобие громоотвода
Она срывает молнии с небес.
Бетховен одобрительно ворчит.
Он в клавиши стремглав бросает руки.
Вселенная,
утратившая звуки,
Опять звучит!
Застигнутый гармонией врасплох,
Захваченный невидимым оркестром,
Он задыхается.
Ему в квартире — тесно.
Когда творишь,
то твой соперник —
бог!

В туманный хаос падает звезда.
Наполнен мрак громами и ветрами.
«Земля была безвидна и пуста,
Но божий дух носился над водами.»

Василь Юхимович

БЕТХОВЕН, ВІДГОМІН НЕДУГИ...

Турбує світ: чого, чого він
Оглух, великий Ван Бетховен?
Чи не тому, що збридив Людвиг
Те, що торочать й роблять люди?
Не чув ні «до-ре-мі», ні дзвона
Творець сонат й симфоній з Бонна...
А може, перебравсь даремно
До Відня
Геній із-над Рейну?

Кортить й кортіло людству знати
Все, Творче «Апасіонати»!..
Не від органа й клавесина
Сивіла кожна волосина?

...Тому знімили співи й трелі,
Що він... був схильний до форелі:
її несли дунайські води,
А труйку... в них влили заводи:
Тим опинився Геній в скруті,
Що з риби «вміст свинцю і ртуті»
Знайти дослідникам вдалося
У пасму Його волосся!..

То був, — тепер і ми вже знаєм, —
Пливун-чорнобиль над Дунаєм,
Коли дійшла пісенна втіха
Про те, як прощавсь козак, їхав —
Й Митець вчував: «постій, козаче,
Поглянь, — твоя дівчина плаче...»

Принесли хвилі в тій сторонці
В чуприну «срібло-ртуть» і стронцій,
А творчого не вбили хисту
В музикотворці-симфоністу:
Хоч і гнітили, приглушили
Чуття найтонші нерви-жили, —
Мов рибки, не носійки труйки,
По клавішах стрибали руки!..

20 лютого 1999

Додаток Б

Приклади інтерпретації образу Богородиці: О. Лосєв (уривок)³

Под впечатлением пережитых восторгов мы начали свое извещение о музыке. Сила их клочкотала и билась в минуты писания этих строк. Но если середина нашего исследования ушла в отвлеченную философию и психологию; то конец его должен быть подобен началу.

Как некогда великий Данте воспевал свои видения и жил осененный покровом и благодатными исхождениями Вечной Жены и Невесты Беатриче, так и в нашем малом сердце поют и трепещут звуки к Ней, давшей нам узрения музыкальные. Обращаюсь к вам, бедные и униженные братья мои. Ужели вас еще связывают пути логических аксиом, установившихся оценок, общечеловеческих и земных критериев? Воспоем и воздадим хвалу Ей, Великой. Я — буду корифей вашего хора.

³ Лосєв А.Ф. Форма — Стиль — Выражение / А.Ф. Лосєв; [сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова]. — М.: Мысль, 1995. — 944 с., 1 л. портр. — С. 664-666.

Вижу я очи Твои, Безмерная,
Под взором Твоим душа расплавливается...—
О, не уходи, моя Единая и Верная,
Овитая радостями тающими,
Радостями знающими
Все.

Гиппиус

Сонная и вольная, грезящая и светлая, вижу очи Твои, беспокойные, силе Твоей клубящейся поклоняюсь.

Овеанная радостями тающими, скорбью миров зачатая, пресветлая Дева, муку миров взрастившая, тайную светлость Твою славословлю.

Единая и Великая, душа миров, сладостной муке Твоей, сладчайшим Страстям Твоим помолюсь. Разбейте, братья мои, стены каменные, на зеленый Луг, на поле светозарное, выходите из недр счастья, из обязанностей. Светлой Безбрежности, вечному Восторгу, Деве страстной и огненной, пресветлому Лику Ее возмолимся.

Млеет душа и пенится, сладострастием Благодати вознесенная, первозданную силу Твою воспеваает.

Вижу в огне миров очи Твои ласковые, из темных судеб и Времени возносится тело Твое прозрачное. О, сожги в себе, Сила мгlistая, умру в объятиях Твоих испепеляющих!

Буду вечно юн и печален, узнавший близость к Тебе брачную, трепетанием тела своего воздаю Тебе жертву вселенскую.

Светлая, ясная, порхающая, теплая кровь моя, не оставь меня, Чистая! Душу Твою летающую, бездонную, овеанность Твою нежно-капризную, о, Ты, неуловимая, непостоянная, тающая и реющая Невеста моя, тело вечности пресветлое, девочка милая, одежды Твои брачные, ласку Твою материнскую, вовью в тело мое Всезнающее.

Снизойди дождем и молнией, окутай туманами Вечности, великая Мать-Наставница, Жена предвечная.

Упоения не лиши, касания Тела Твоего трепещущего не отвергни, вечно тающая и живая, всезнающая и всемерная, мать миров и душа Времени, Чистая!

Память веков, красота существенная, милая и родная, младенец чистоплотный, Девочка-Царица, Невеста-Мать, зоркая и высокая, теплой крови Твоей, трепещущей, приобшуся.

Завьюсь и вовьюсь вжигающие тучи волос Твоих распущенных, исцезну во мгле ласки Твоей, умру у ног Твоих, и будешь вдыхать прах мой, развеванный по горнице Твоей, и буду с Тобой — одно, утро восторга моего, красота светлости Иступления моего, чистота подвига духовного!

19 августа 1920 г.

Із циклу «Сонети», «Вольні сонети»

XI. Сікстинська мадонна

Хто смів сказати, що не богиня ти?
Де той безбожник, що без серця дрозі
В твоє лице небесне глянуть може,
Неткнутий блиском твої краси?

Так, ти богиня! Мати, райська роже,
О глянь на мене з свої висоти!
Бач, я, що в небесах не міг найти
Богів, перед тобою клонюсь тоже.

О бозі, духах мож ся сумнівати
І небо й пекло казкою вважати,
Та ти й краса твоя — не казка, ні!
І час прийде, коли весь світ покине

Богів і духів, лиш тебе, богине,
Чтить буде вічно — тут, на полотні.

1881

*Наталя Лівницька-Холодна
(1902-2005)*

Ніжність

Так страшно жить в цей час лихий, недобрий.
У штольнях душ лиш холод і пітьма.
Весь час то тільки чорна прірва скорби,
облуда і мана, даремний змаг.

І раптом над усім з глибин бездонних,
з проваль журби зрина на п'єдестал
Пречиста Ніжність із лицем Мадонни,
з гірким заломом на тонких устах.

1954

Образ Богородиці відтворено у творах Т. Шевченка «Марія», І. Франка «Сікстинська Мадонна» і «Коляда», Ю. Федьковича «Пречиста Діво, радуйся, Маріє!», Лесі Українки «Прокляття Рахілі», Ю. Стефаника «Марія», М. Хвильового «Мати», «Я (Романтика)», Г. Косинки «Мати», В. Винниченка «Чорна Пантера і Білий Ведмідь», П. Тичини «Золотий гомін», «Дума про трьох Вітрів», «Скорботна мати» тощо.

СЦЕНАРІЙ СВЯТА «ОБЖИНКИ»

*(за матеріалами книги В. Верховиця «Весняночка:
ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку»)*

Дійові особи: Бабуся (вона ж Берегиня), Женчикок, Оленка, Перепілка, діти 2-3-х класів, які виконують різноманітні ролі, що змінюються в ході свята (жінці, «пшеничні колоски», «снопочки» тощо).

Реквізит: дерев'яні або картонні коси, серпи, вінки для дівчаток із сухих квітів, кольорові стрічки, рушники, посох, тарілки з пирогами, тістечками, фруктами, глечик, хлібина тощо.

Декорації: скирти, копички, дожиночний сніп, піч у селянській хаті, частина стіни з вікном.

Світлиця в селянській хаті, прибрана до свята. Накритий стіл, біля нього лави або стільці. Декілька дітей сидять за столом, прикрашеним осінніми квітами, заставленим мисками із пірижками, яблуками, тістечками тощо. На рушнику — хлібина. Інші діти грають у гру «Женчикок».

Опис гри: гравці стають у розірване коло, посередині — Женчикок.

Хор співає:

Женчикок-бренчикок вилітає,
Високо ніженьку підіймає,
Як бито, набито, ніженьку підбито,
В зеленім лугу бери собі другу.

Під час виконання першого куплету Женчикок бігає по колу, танцюючи щось подібне до мазурки. А на слова «Як бито...» він ніби спотикається, хапається руками за «підбиту» ніжку, і підбігши до кого-небудь з кола, стає на його місце. Обраний таким чином новий Женчик веде гру далі:

Ой, до схід сонця Женчик схопивсь,
Росою чистою бренчик умивсь.
Як бито, набито, ніженьку підбито,
В зеленім лугу бери собі другу.

Під час співу другого куплету Женчик нахилиється додолу, робить вигляд, ніби збирає росу і умивається. На слова «Як бито...» починає танцювати, але спіткнувшись, хапається руками за «підбиту» ніжку і біжить вибирати замість себе іншого:

Спілее житечко в полі він жав,
Зранку до вечора не спочивав.
Як бито, набито, ніженьку підбито,
В зеленім лугу бери собі другу.

Під час виконання третього куплету Женчик, кружляючи по колу, удає, ніби він збирає жито: «жне серпом», «розмахує косою» або крутить «кермо комбайна». На слова «Як бито...» починає танцювати, але спіткнувшись, хапається за ніжку і біжить вибирати іншого:

Ой, по ланочку весь день ходив,
Грудою гострою ніжку набив.
Як бито, набито, ніженьку підбито,
В зеленім лугу бери собі другу.

Під час співу четвертого куплету Женчик гордовито походить по стерні (один крок на такт) і високо підіймає ноги, щоб, бува, знову не вколотись. Бідний Женчик все поривається танцювати, але «хвора» ніжка не дає. Співається шостий куплет:

Женчикок-брєнчикок, візьми мене,
Ніжка загоїться, той біль пройде.
Як бито, набито, ніженьку підбито,
В зеленім луґу бери собі другу.

Тут Женчик пожвавішав: ніжка боліти перестала, біль пройшов, і він радісно забігав по колу, танцюючи мазурку. Женчик більше не спотикається, лише на останні слова пісні обкручується «млинчиком» з якоюсь дитиною. На цьому гра закінчується.

До хати входить Бабуся (*її роль виконує вчителька або хтось з батьків*). На ній надіта свитка, голова запнута хусткою, в руках посох, на який вона спирається, злегка зігнувшись.

Бабуся. Грається, мої любі? Грайтесь. Що, вже стомились? Тоді сідайте, перепочиньте. (*Діти сідають навкруг стола*). Ось я вас зараз почастию. Пригощайтесь. їжте пиріжки, а я щось питаю. Чи знаєте ви, хто такий Женчик?

Д і т и. То ж хлопчик із нашої гри.

Б а б у с я. А звідки він до нас прийшов? З якої країни? Адже гра ця дуже давня — в неї грала ще я, коли була такою, як ви. Її знали і мої батьки. Що ж це за хлопчик такий, який подорожує з нами через роки? Може це дух?

(Діти низують плечима, здивовано переглядаються).

Б а б у с я. Не знаєте? Тоді сідайте зручненько і почнемо нашу казкову подорож. Заплющить на хвилику очі. (*Робить вигляд, ніби чаклує, а сама виходить і з'являється вже у вигляді молодої жінки — Берєгині*).

Берєгиня. Добрий день, діти. (*Діти розплющують очі, здивовано гомонять*). Я Берєгиня, чули про таку? Бабуся мене просила подорожувати з вами, адже вона вже старенька і їй важко мандрувати в далеку давнину. Отож, слухайте... Давно це було. Наш народ у далекі часи оселився на цій землі:

У часи ті Бог великий
Не ховався в небесній млі.
А усі боги родились
І вмирили на землі.

Бог ПЕРУН на чорних хмарах
Вічно землю об'їздив,
Часом плакав, мов дитина,
Часом сурмами будив.

Радо вдосвіта на сході
Прокидався ясний ДАЖБОГ
І ходив-блукав до ночі
Синім степом без дорог.

Часом гнівом його серце
Наливалось, як вогнем:
Левом він ревів з-під неба
І погрожував мечем.

По зеленим пишним лукам
ВОЛОС пас овець гладких,
Грив їх вовною м'якою,
Одганяв вовків від них.

А в річках жили русалки,
Хапуни-водяники,
Лісовик свистів у лісі
І сміялися мавки.

Над дрімучими лісами,
По пустелі степовій
Бог СТРИБОГ літав на крилах,
Грав на кобзі золотій.

Треба добре було знати
Душі всіх богів земних,
То коритись, то змагатись,
То просити ласки в них.

(О. Олесь)

Наші предки були землеробами-орачами, що засівали землю навесні і збирали врожай восени. Тож все їх життя залежало від землі, яку вони шанували, мов богиню, називаючи її Земле-мати, Земле-nene, Земле-Берегине. Вони молились на неї і просили в неї заступництва:

Мати, сира Земля,
Берегиня Велика,
Що дарує життя,
І Володарка всього.

Сам Перун і Стрибог — слуги твої.
Накажи їм: Стрибогу — щоб хмари зібрав він
Над полем твоїм,
Перун — хай пролле із них дощ.

Перший сніп — тобі обіцяємо (*Вигукують усі разом*).

Хліб, що народжувала Земля, був у великій шанобі. Наші пращури вважали його живою істотою і вірили в те, що є духи, які допомагають його ростити. Називались ці істоти по-різному: польовий дід, польовичок, житець, женчик. Ось звідки пішов і наш Женчикок-бренчикок. (*Діти радісно гомонять*). Так, так, то правда. Коли поселяни починають жати або косити хліб, польовик біжить від помахів серпа і коси, і ховається у тих колосках, які ще залишаються на пні. Разом із останніми зрізаними колосками він потрапляє до рук женців і в останньому снопі приноситься у дім господаря. Ось чому дожиночний сніп наряджали лялькою і ставили його на почесному місці в хаті. Його одягали в жіночий або чоловічий одяг і прикрашали стрічками, намистом. Деколи дожиночний сніп називали «житна баба» або просто «баба». Ось тут і зимував Женчик, а коли йому було сумно, він бавився із дітьми, переходячи з хати в хату. Він і зараз серед нас. (*Робить вигляд ніби чаклує*):

Польовик, польовичок, золотий капелюшок,
Золота борідка, вуса — наче щітка.
Солом'яні постольці топчуть землю звично.
В нього дзвоник у руці — колосок пшеничний.
«Дзінь-дзень, дзінь-дзень» —
Дзвонить дзвоник всякий день.
Кличе він щоліта косарів косити.

(П. Мовчан)

— Польовик-польовичок, Женчикок-бренчикок, виходь до нас. Давай, діти, усі разом покличем. (*Кличуть Женчика*).

(Виходить хлопчик у костюмі польовика: зверху вишитої сорочки нашиті колоски, на голові шапка із колосками, в руках хлібина і посох).

Женчик. Добрий день, діти. Добрий день, Берегинє. (*Вклоняється*). Радий вас бачити!

Діти. Добрий день, Женчику, ходи з нами гратися.

Женчик. Я ж грався з вами, та ви мене не бачили, це чарівниця Березина з мене чари.

Діти. Женчик, а де ти зараз живеш?

Женчик. Поміж вами. В кожну хату заглядаю. Разом із хлібиною або ж із крупою (гречкою, пшоном) — то ж мої родичі. Радію в тій хаті, де працю хліборобську шанують, і сумую, коли до хліба ставляться недбайливо. Бо ж знаю, як важко він дістається. А ви знаєте, як хліб росте? Як пшеницю сіють? Як її збирають?

Діти. Так, так, ми тобі пісню заспіваємо. (Співають пісню «Про пшеницю» на слова і музику В. Верховинця).

А хто бачив, як у полі трактор землю оре?

Ой, так-так, ой, так-так трактор землю оре.

А хто бачив, як у полі пшениченьку сіють?

Ой, так-так, ой, так-так пшениченьку сіють.

А хто бачив, як пшениця з землі виростає?

Ой, так-так, ой, так-так з землі виростає.

А хто бачив, як пшеницю вітер нахиляє?

Ой, так-так, ой, так-так вітер нахиляє.

А хто бачив, як пшеницю жатками збирають?

Ой, так-так, ой, так-так жатками збирають.

А хто бачив, як пшеницю у копи складають?

Ой, так-так, ой, так-так у копи складають.

А хто бачив, як пшеницю на току молотять?

Ой, так-так, ой, так-так на току молотять.

А хто бачив, як пшеницю у млиночку мелють?

Ой, так-так, ой, так-так у млиночку мелють.

(Діти, співаючи, жестами, рухами театралізують дійство в ході виконання. Женчик співає разом з ними, підказуючи тим, хто не бачив «як пшениця з землі виростає», «як її вітер нахиляє»...).

Женчик. Молодці, з вами дуже весело. А ви знаєте віршики про жнива?

Діти. Знаємо.

1 Хлопчик.

Половіють жита при дорозі,
Тужавіють колосся пшениць.
Все чекає тут жнив. Навіть грози
Нагострили серпи блискавиць.
Пара (хлопчик і дівчинка).
Там у полі криниченька,
Навколо пшениченька.

Там женчики жали,
Золоті серпи мали,
Срібнії юрочки,
Що в'язали снопочки.
Добрії були женці —
Дівчата — косаті,
І хлопці — вусаті.

Дівчата гуртом. А ми ще пісню заспіваємо. (Співають пісню «Ой, до схід сонця» на слова і музику В. Верховинця).

Ой, до схід сонця, рано-раненько

Будить матуся красну Оленку. (двічі)

Ой, встань, Оленка, годі вже спати,

Вже йдуть сусіди у поле жати, (двічі)

Ой, вийшли в поле женці з косами,

Красна Оленка з подружечками. (двічі)
Пшеницю спілу вітер гойдає,
Женчичок красних мило вітає, (двічі)

Пшеницю спілу женці пожали,
В круглі снопочки ще й пов'язали, (двічі)
В круглі снопочки густі-густенькі,
В кіпки зложили часті-частенькі. (двічі)
Як женці поле вкрили кіпками,
Серпи новенькі вкрились квітками, (двічі)
Завели пісню веселу, жваву,
Пішли додому женчики браві, (двічі)

(Діти, співаючи, рухами, жестами, мімікою театралізують виконання пісні. Під час співу хлопчики і дівчатка імітують рухи женців. Дівчата, нахилившись, обережно «зрізають колоски» і «в'яжуть снопочки». Хлопчики – «косами» описують півколо над підлогою, виконуючи танцювальні рухи. Частина дітей виконує роль «пшеничних колосків». Вони гойдають піднятими догори руками, низько вклоняються, вітаючи «женців». «Женці» збирають до купи «пшеницю» в «снопочки», а потім «снопочки» підводять у центр сцени або кімнати, де діти-«снопочки» утворюють велику «скирту» у вигляді квітки).

(Хлопчик і дівчинка декламують).

1 п а р а. Кінець, нивочці, кінець,
Будемо плести вінець...

(Дівчинці-«Оленці» одягають на голову вінок з колосків і сухих польових квітів. Її водять навкруг «скирти-квітки». У цей час у кінці «поля» діти-«женці» і діти-«колоски» імітують «Спасову бороду». Женці прикрашають «бороду» різнокольоровими стрічками, потім зв'язують руки «колосків» червоною стрічкою. «Борода» пригинається до землі, а поряд із нею бігає, метушиться «Перепілка», діти декламують).

2 п а р а. Не вилітай, сива перепілко,
Вже ми не підемо у твоє пілко.

3 п а р а. Перепілонько, мала,
Де ся ти би ховала?

(«Перепілка» заспокоюється і сідає під «Спасову бороду». Діти беруться за руки і ходять кругом «бороди», декламуючи вірші).

4 п а р а. Оце тобі, борода,
Хліб, сіль і вода...

(Діти вклоняються «бороді» і кладуть біля неї хлібину, дрібку солі, ставлять глечик із водою).

5 п а р а. Сидить ворон на копі,
Дивується «бороді»:
Ой, чия ж то «борода»
Сріблом-злотом обвита?

6 п а р а. Сидить ведмідь на копі,
Дивується «бороді»:
Ой, чия ж то «борода»
Сріблом-злотом обвита?

1 п а р а. Ходить Ілля по межі,
Дивується «бороді»:
Ой, чия ж то «борода»
Сріблом-злотом обвита?

Діти всі разом.

Ой, чуй, пані, чуй,
Вечеряти нам готуй...
2 п а р а. Наші женчики з поля йдуть,
На двір голосок дають.
То не голосок — то женці,
Привели дівоньку у вінці.
3 п а р а. Вийди, господарю, в цей час,
Викупи вінок у нас...

4 п а р а. Весело, батечку, весело.
Ми тобі віночок несемо.
А ще буде веселіш,
Як поставим на столі.
Колосками до землі.
Пожнемо гори і долинки,
Справимо, батечку, обжинки.

Діти (співають усі разом).

Одімкни, пані, нові ворота,
Несемо віночок з щирого злата.
Ой, вийди, пані, хоч на ганочок,
Ой, викуп, викуп злотий віночок.

(Оленку підводять до Женчика-бренчика і Берегині. Діти і Оленка низько вклоняються. Берегиня роздає дітям гостинці: пиріжки, тістечка, яблука тощо. Діти дякують і радісно гомонять. Оленка знімає віночок і дарує його Женчику. Він дає Оленці паляницю і промовляє):

Дарувала нивка, щоб не боліла спинка.

Ні спина, ні голова, щоб була все літо здорова.

Берегиня. Дякую, мої любі, що шанували свято Землі-матері, працю хліборобську, звичаї свого народу. *(Вклоняється дітям, звертаючись до Женчика).* Попрощайся з хлопчиками і дівчатками. Адже нам час...

Женчик. Дякую, дітки. Мені дуже сподобалося із вами гратися. Я ще до вас прийду.

Діти. Приходь, Женчику, ми чекатимемо на тебе.

(Женчик і Берегиня прощаються. Діти дарують їм квіти, солодоці. Берегиня і Женчик виходять з хати. Діти радісно гомонять, обговорюючи цю дивну зустріч. Тим часом з'являється стара «бабуся»).

Діти. Бабуся, де ти була? Ти не бачила Берегиню і Женчика? Куди вони пішли? Коли повернуться?

Бабуся. Здається, вони нікуди не пішли. Вони завжди з нами. Женчик — дух хлібний, що з'являється у кожній хаті із запашними пирогами і хлібом. Берегиня — душа України, землі, на якій ви живете. Поважайте її, і вона оберігатиме вас від усякого лиха.

(Діти уважно слухають).

Бабуся (*трохи зачекавши*). Ну, гарну казку ви сьогодні почули?

Діти. Гарну, гарну, розкажи ще одну.

Бабуся. Усьому свій час... Ще багато казок, і не тільки казок чекає на вас попереду... А зараз пригощайтесь та пісню гарну заспівайте.

(*Діти, бабуся, глядачі співають пісню «Зеленє жито»*):

Зеленє жито, зелене.

Хороші гості у мене.

Зеленє жито женці жнуть.

Хороші гості в хату йдуть, (*двічі*)

Зеленє жито, зелене.

Хороші гості у мене.

Зеленє жито за селом,

Хороші гості за столом, (*двічі*)

Зеленє жито, зелене.

Хороші гості у мене.

Зеленє жито ще й овес,

Тут зібрався рід наш увесь, (*двічі*)

Нотний додаток

ЖЕНЧИЧОК

(На швидко) Запис К.Квітка

Жен-чи-чок брен-чи-чок на-мі-та-є, Як би-то, на-би-то,
ва-со-ко ні-жень-ку пі-дїя-ма-є.
ні-жень-ку під-би-го. В зе-ле-нім лу-гу ба-ди со-бі дру-гу.

ПРО ПШЕНИЦЮ

(Рухливо) Слова і музика В.Верховинця

1.2. А хто ба-чав, як у по-лі трак-тор зем-лю
о-ре? Ой, так-так, ой, так-так
трак-тор зем-лю о-ре. 3.4.5. А хто ба-чав,
1.6.7.8.
як пше-ни-ця в зем-лі ви-рос-та-є.
Ой так-так, ой так-так в зем-лі ви-рос-та-є.

ОЙ, ДО СХІД СОНЦЯ

(Помірно) Слова і музика В.Верховинця

Ой, до схід сон-ця - ра-но ра-нець-ка
бу-дзь ма-чу-ся) крас-ну о-леш-ку

ВІРШІ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Леся Українка

ІМПРОВІЗАЦІЯ⁴

В гаю далекім, в гущавині пишній,
Квіти гранати палкі розцвітають,
Мов поцілунки палкі на устах
Іншим палким поцілунком назустріч,
Мов поцілунки рубінових уст...
Спи, моє серце! нехай там у гаю
Квіти гранати палкі розцвітають...

Вітри північні тремтять, затихаючи,
Між запашними кущами лавровими,
Наче зітхання жаги,
Наче ті лаври стрівання таємнее
Любо ховають од світу цікавого
Листом ласкавим густим...
Спи, моє серце! хай вітри північні
В лаврах лагідних тремтять, затихаючи...

До кипариса магнолія пишная
Чолом завітчаним ніжно схилилася,
Як молода до свого нареченого.
Білі квіти тремтять в темних кучерях,
Але серпанку немає на їх.
Щире кохання не вкрите серпанками...
Спи, моє серце! хай пишна магнолія
До кипариса стрункого схиляється.

З темного моря білявая хвилечка
До побережного каменя горнеться,
Пестощі, любові, сяєво срібнее
Хвиля несе в подарунок йому;
Темне чоло побережного каменя
Хвилі коханий назустріч засяяло.
Пестощі, любові, сяєво срібнее.
Спи, моє серце! Хай хвиля білявая
До побережного каменя горнеться...

1897, Ялта

⁴ Шедєври української лірики / [худож. — оформлювач Л. Д. Киркач-Осипова]. — Х. : Фоліо, 2008. — 314 с.

* * *

В холодну ніч самотній мандрівець
в глухім бору знайшов старе кострище;
при місяці білів холодний попілець,
чорніло вколо нього пожарище,
стриміло скілька цілих ще дровець,
були сирі ті, що лежали вище,
либонь, отой, хто сей вогонь палив,
не допаливши, кинув і залив.

І мандрівець тремтячими руками
почав багаття згасле ворухить,
знайшов десь іскорку межі трісками,
і втішився, і став її живить.
Затлівся присок дрібними зірками,
та вогник не спалахнув ні на мить,
і мандрівець, прогаявши годину,
подався геть, проклявши пожарину.

А іскра тліла в попелі важкім
і ятрилась, мов незагойна рана,
все не могла ожить в огні яркім,
і хворий пал той чеврів аж до рана.
На сході сонця в димку тонкім
вогню блиснула смужечка багряна.
А поки сонце осіяло бір,
вогонь вже лотував, мов дикий звір.

***5

I

Коли дивлюсь глибоко в любі очі,
в душі цвітуть якісь квітки урочі,
в душі квітки і зорі золотії,
а на устах слова, але не тії,
усе не ті, що мріються мені,
коли вночі лежу я у півсні.
Либонь, тих слів немає в жадній мові,
та цілий світ живе у кожному слові,
і плачу я й сміюсь, тремчу і млію,
та вголос слів тих вимовить не вмію...

II

Якби мені достати струн живих,
якби той хист мені, щоб грать на них,
потужну пісню я б на струнах грала,
нехай би скарби всі вона зібрала,
ті скарби, що лежать в душі на дні,

⁵ Шедєври української лірики / [худож. – оформлювач Л. Д. Киркач-Осипова]. – Х. : Фоліо, 2008. – 314 с.

ті скарби, що й для мене таємні,
та мріється, що так вони коштовні,
як ті слова, що вголос не вимовні.

III

Якби я всіми барвами владала,
то я б на барву барву накладала
і малювала б щирим самоцвітом,
отак, як сонечко пречисте літом,
домовили б пророчистії руки,
чого домовить не здолали гуки,
і знав би ти, що є в душі моїй...
Ох, барв, і струн, і слів бракує їй...
І те, що в ній цвіте весною таємною,
либонь, умре, загине враз зо мною.

2 / IX 1904, Тіфліс

Пилип Капельгородський

НОКТЮРН

У незміряній блакиті, мов на темнім оксамиті,
тихим сяйвом оповиті ходять зорі чарівні...
І навколо срібно-білі ніжних хмар легенькі хвилі,
недосяжні, бистрокрилі, в'ються, в'ються вдалині.
Вітер ледве повіває... Так принадно місяць сяє,
сонну землю оглядає, чорним встелену рядом...
Ночі темної омана... Срібних хмар краса незнана...
Чи не ти, моя кохана, тихо стала за вікном?

Весь схиляюся з мольбою в ніч оцю перед тобою,
бо красою чарівною заворожений стою.
Що в душі й на серці маю, чим живу, чого шукаю,
все до ніг твоїх складаю, — і життя, й любов мою

Анна Ахматова

МУЗЫКА

Д. Д. Шостаковичу

В ней что-то чудотворное горит,
И на глазах ее края гранятся,
Она одна со мною говорит,
Когда другие подойти боятся.
Когда последний друг отвел глаза,
Она была со мной в моей могиле
И пела, словно первая гроза
Иль будто все цветы заговорили.

1958

МУЗИКА

На фортеп'яно грають —
Не знати вже й скільки літ —
І звуки переповзають
Між поверхами, як ліфт
Здається, було це вічно:
Над метушливістю зла
У прочинені вікна
Статечна музика йшла.
Неначе сто літ без впину
Грає цей піаніст.
Над власну сутулу спину
Музику шле в зеніт.
Хай звикли до неї ми вже:
Крізь нас — у небо бліде —
Перекриття пробивши —
Висока музика йде.

Раніше не знав про це я —
Відкрилось щойно мені:
Музика — панацея
Від нищості та брехні.
На скільки жилося б краще
Поміж сирен та заграв,
Якби у бетонній хащі
Хтось безупинно грав.
І все нещире й недобре,
Усе марнослів'я й зло,
Немов до факіра кобри
На музику б ту повзло.
Від музики кам'яніло...
Над бомбами усіма
Маленьку дудочку білу
Дитина в руці трима.

Максим Рильський

ТРОЯНДИ Й ВИНОГРАД

Із поля дівчина утомлена прийшла
І, хоч вечеряти дбайлива кличе мати,
За сапку — і в квітник, де рожа розцвіла,
Де кучерявляться кущі любистку й м'яти.

З путі далекої вернувся машиніст,
Укритий порохом, увесь пропахлий димом,—
До виноградника! — Чи мільдюю часом лист
Де не попсований? Ну, боротьбу вестимем!

В саду колгоспному допитливий юнак
Опилення тонкі досліджує закони,—
А так же хороше над чорним ґрунтом мак
Переливається, мов полум'я червоне!

Ми працю любимо, що в творчість перейшла,
І музику валку, що ніжно серце тисне
У щастя людського два рівних є крила:
Троянди й виноград, красиве і корисне.

МИСТЕЦТВО

Коли усе в тумані життєвому
Загубиться і не лишить слідів,
Не хочеться ні з дому, ні додому,
Бо й там, і там огонь давно згорів, —

В тобі, мистецтво, у тобі одному
Є захист: у красі незнаних слів,
У музиці, що вроду, всім знайому,
Втіляє у небесний перелив;

В тобі, мистецтво, — у малій картині,
Що більша за усей безмежний світ!
Тобі, мистецтво, у твоїй країні

Я шлю поклін і дружній свій привіт.
Твої діла — вони одні нетлінні,
І ти між квітів — найясніший квіт!

Володимир Сосюра

РОЯЛЬ

Синій місяць химерною грою
опромінив узор на вікні,
і ридає рояль за стіною
про далекі, загублені дні.

Од ридань тих заплакати можна.
Що ти, серце моє, замовчи!
Хтось на клавіші душу тривожну
виливає сльозами вночі.

Що згубив ти чи що ти згубила,
що тривожиш так душу мою?
Звуків цих зачаровану силу
я все дужче і дужче люблю.

Але раптом ридання змінила
пісня щастя, мов сяєво — тінь,
моє серце на огненних крилах
понесла в голубу далечінь.

Гей, ти, доле моя солов'їна,
що колись довго гнана була!
Як радію за ту я людину,
що загублену радість знайшла.

Грай же, грай! Я всім серцем з тобою,
нам життя тільки щастя дає.
І сміється рояль за стіною,
наче чує прохання моє.

Михайло Старицький

ВИКЛИК

Ніч яка, Господи, місячна, зоряна!
Ясно, хоч голки збирай,
Вийди, кохана, працю зморена,
Хоч на хвилиночку в гай!

Сядемо вкупі ми тут під калиною
І над панамі я пан!
Глянь, моя рибонько, — хвилею срібною
Стелиться полем туман.

Гай чарівний, ніби променем всипаний,
Чи загадався, чи спить;
Он на стрункій та високій осичині
Листя жагою тремтить.

Небо незміряне всипане зорями, —
Що то за Божа краса!

Перлами ясними он під тополями
Грає краплиста роса.

Ти не лякайся-бо, що свої ніженьки
Вмочиш у срібну росу:
Я тебе, вірная, аж до хатиноньки
Сам на руках однесу.

Ти не лякайся, що змерзнеш, лебедонько:
Тепло — ні вітру, ні хмар...
Я пригорну тебе щиро до серденька,
А воно гріє, як жар.

Ти не лякайся, щоб злоба підслухала
Тиху розмову твою:
Нічка приспала всіх, еоном окутала —
Ані шелесне в гаю!

Сплять вороги твої, знуджені працею, —
Нас не сполохає сміх...
Чи ж нам, окраденим долею нашою,
Й хвиля кохання — за гріх?

Вірші про Ф. Шопена

Максим Рильський

ШОПЕН

Шопена вальс... Ну хто не грав його
І хто не слухав? На чіїх устах
Не виникала усмішка примхлива,
В чіїх очах не заблищала іскра
Напівкохання чи напівжурби
Від звуків тих кокетно-своєвільних,
Сумних, як вечір золотого дня,
Жагучих, як нескінчений цілунок?

Шопена вальс, пробреньканий невміло
На піаніно, що, мовляв поет,
У неладі «достигло ідеала»,
О! даль яку він срібну відслонив
Мені в цей час вечірньої утоми,
Коли шукає злагідніле серце
Ласкавих ліній і негострих фарб,
А десь ховає і жагу, і пристрасть,
І мрію, й силу, як земля ховає
Непереборні парості трави...

В сніги, у сиву сніжну невідомість,
Мережані, оздобні линуть сани,
І в них, як сонце, блиснув із-під вій

Лукавий чи журливий — хто вгадає? —
Гарячий чи холодний — хто, збагне? —
Останній, може, може, перший усміх.
Це щастя! Щастя! Руки простягаю
Б'є сніг із-під холодних копитів,
Метнулось гайвороння край дороги

І простяглась пустиня навкруги.
Сідлять коня! Гей, у погоню швидше І
Це щастя! Щастя! — Я приліг до гриви,
Я втис у теплі боки остроги —
І знову бачу те лице, що ледве
Із хутра виглядає... Що мені?
Невже то сльози на її очах?
То сльози радості — хто теє скаже?
То сльози смутку — хто те розгада?

А вечір палить вікна незнайомі,
А синя хмара жаром пройнялася,
А синій ліс просвічує огнем,
А вітер віти клонить і співає
Мені в ушах... Це щастя! Це любов!
Це безнадія! Пане Фредеріку,

Я знаю, що ні вітру, ні саней,
Ані коня немає в вашім вальсі,
Що все це — тільки вигадка моя
Проте... Нехай вам Польща, чи Жорж Занд
Коханки дві, однаково жорстокі! —
Навіяли той ніжний вихор звуків, —
Ну й що ж по тому? А сьогодні я
Люблю свій сон і вас люблю за нього,
Примхливий худорлявий музиканте...

1934 р.

Борис Пастернак

ОПЯТЬ ШОПЕН НЕ ИЩЕТ ВЫГОД...⁶

Опять Шопен не ищет выгод,
Но, окрыляясь на лету,
Один прокладывает выход
Из вероятья в правоту.

Задворки с выломанным лазом,
Хибарки с паклей по бортам.
Два клена в ряд, за третьим, разом
Соседней рейтарской квартал.

Весь день внимают клены детям,
Когда ж мы ночью лампу жжем
И листья, как салфетки, метим,
Крошатся огненным дождем.

Тогда, насквозь проколобродив
Штыками белых пирамид,
В шатрах каштановых напротив
Из окон музыка гремит.

Гремит Шопен, из окон грянув,
А снизу, под его эффект
Прямя подсвечники каштанов,
На звезды смотрит прошлый век.

Как бьют тогда в его сонате,
Качая маятник громад,
Часы разъездов и занятий,
И снов без смерти, и фермат!

Итак, опять из-под акаций
Под экипажи парижан?
Опять бежать и спотыкаться,
Как жизни тряский дилижанс?

Опять трубить, и гнать, и звякать,
И, мякоть в кровь поря, опять
Рождать рыданье, но не плакать,
Не умирать, не умирать?

Опять в сырую ночь в мальпосте
Проездом в гости из гостей
Подслушать пенье на погосте
Колес, и листьев, и костей?

В конце ж, как женщина, отпрянув
И чудом сдерживая прыть
Впотьмах приставших горлопанов,
Распятем фортепьян застыть?

А век спустя, в самозащите
Задев за белые цветы,
Разбить о плиты общежитий
Плиту крылатой правоты.

Опять? И, посвятив соццветьям
Рояля гулкий ритуал,
Всем девятнадцатым столетьем
Упасть на старый тротуар.

⁶ Пастернак Б. Опять Шопен не ищет выгод... / Борис Пастернак // Стихи о музыке: Русские, советские, зарубежные поэты. — [2-е изд.]. — М.: Советский композитор, 1986. — С. 42-43.

ШОПЕН⁷

Встала луна над Парижем, осеребтив черепицы.
Словно кто тронул рукою, он пробудился в ночи.
Как неотступно в разлуке бедная родина снится!
Сел у рояля в халате, тихо зажег две свечи.

К смутным виденьям вернуться память не сразу заставишь,
Луч, проскользнувший в окошко, на половицах простерт.
Легкие пальцы коснулись холодом тронутых клавиш —
И пробежал, замирая, скорбно вздохнувший аккорд.

«Что же мне снилось? Не в роще ль солнце запутало косы,
Озеро пересыпало серебряную чешую,
Пойманный тополем ветер качался над рождью белёсой,
Сёла ползли по оврагам, и яблонь цвела, как в раю?»

Шел я по давним дорогам, было мне двадцать — не больше,
Ласточки резали воздух, темный боярышник цвел,
Прямо в лицо мне глядела голубоглазая Польша,
И разноцветное солнце падало в гулкий костёл.

На перекрёстке тропинок встало в колосьях распятье,
Песня вдали замирала, тихо дымилась река.
Девушка — венчиком косы — в темно-сиреновом платье,
Бросила мне на дорогу синий глазок василька.

Нет, это замок в Карпатах, дубовые срубы в камине,
Пяльцы девичьих светелок, отцовский закрученный ус,
Цоканье чётков и речи, звонкая льдинка латыни,
Листья багряного сада, белого яблока хруст.

Лица поблекших портретов, сумрак гостиной овальной,
Рокот застенчивой арфы, дедовский пенистый мёд,
Шум кринолинного шелка в отзвуках музыки бальной,
Свечи в тяжелых шандалах, шкуры — трофеи охот...

Всё это было когда-то... Теперь под дождем невеселым
В пушу уходят повстанцы, смерть косит жатву свою.
Пушки царя Николая бьют по соломенным селам,
Гибнут отважные братья в долгом неравном бою...»

Душно в салонах Парижа. Давит бессилье покоя,
Чем же он мог бы отсюда скорбному краю помочь?
Гулкое сердце рояля подняло волны прибоя,
Катятся гневно аккорды в тихую лунную ночь.

Перед распятой отчизной он преклоняет колена.
Нет, не повергнута Польша! Нет не сгинула она!

⁷ Пастернак Б. Опять Шопен не ищет выгод... / Борис Пастернак // Стихи о музыке: Русские, советские, зарубежные поэты. — [2-е изд.]. — М.: Советский композитор, 1986. — С. 53.

Павшим — священна пам'ять в траурном марше Шопена,
Верящим в вольність народу — слава на все времена!

Максим Рильський

ШОПЕН

Шопена вальс... Ну хто не грав його
І хто не слухав? На чиїх устах
Не виникала усмішка примхлива,
В чиїх очах не заблищала іскра
Напівкоханя чи напівжурби
Від звуків тих кокетно-своєвільних,
Сумних, як вечір золотого дня,
Жагучих, як нескінченний цілунок?

Шопена вальс, пробреньканий невміло
На піаніно, що, мовляв поет,
У неладі «достигло ідеала»,
О! даль яку він срібну відслонив
Мені в цей час вечірньої утоми,
Коли шукає злагідніле серце
Ласкавих ліній і негострих фарб,
А десь ховає і жагу, і пристрасть,
І мрію, й силу, як земля ховає
Непереборні парості трави...

В сніги, у сиву сніжну невідомість,
Мережані, оздобні линуть сани,
І в них, як сонце, блиснув із-під вій
Лукавий чи журливий — хто вгадає? —
Гарячий чи холодний — хто, збагне? —
Останній, може, може, перший усміх.
Це щастя! Щастя! Руки простягаю
Б'є сніг із-під холодних копитів,
Метнулось гайвороння край дороги

І простяглась пустиня навкруги.
Сідлать коня! Гей, у погоню швидше І
Це щастя! Щастя! — Я приліг до гриви,
Я втис у теплі боки остроги —
І знову бачу те лице, що ледве
Із хутра виглядає... Що мені?
Невже то сльози на її очах?
То сльози радості — хто теє скаже?
То сльози смутку — хто те розгада?
А вечір палить вікна незнайомі,
А синя хмара жаром пройнялася,
А синій ліс просвічує огнем,
А вітер віти клонить і співає

Мені в ушах... Це щастя! Це любов!
Це безнадія! Пане Фредеріку,
Я знаю, що ні вітру, ні саней,
Ані коня немає в вашім вальсі,
Що все це — тільки вигадка моя
Проте... Нехай вам Польща, чи Жорж Занд
Коханки дві, однаково жорстокі! —
Навіяли той ніжний вихор звуків, —
Ну й що ж по тому? А сьогодні я
Люблю свій сон і вас люблю за нього,
Примхливий худорлявий музиканте...

1934 р.

Ліна Костенко

БІЛЬ ЄДИНОЇ ЗБРОЇ

Слово, моя ти єдина зброе,
Ми не повинні загинуть обоє.

Ісус Христос розп'ятий був не раз.
Там, на Голгофі, це було уперше.
Умер од смерті, може, — від образ,
і за життям не пожалів, умерши.
А потім розп'яли на полотні,
у мрамурі, у гіпсі і в граніті.
А потім розп'яли його в мені,
і розп'яли на цілім білім світі.
І тіло з'їли, кров'ю запили.
Ще рік, чи два, чи десять, чи довіку?
І продавали образ з-під поли,
і не дають умерти чоловіку.
Куди піду? Куди тепер піду?
Де на землі земля обігована?
Казарми в Гефсіманському саду,
І всі народи — як розкрита рана...

Не треба думати мізерно...
Безсмертя є ще де-не-де...
Хтось перевіяний, як зерно,
У ґрунт поезії впаде.

Митцю не треба нагород,
Його судьба нагородила,
Коли в людини є народ,
Тоді вона уже людина.

ПЕЛЮСТКИ СТАРОВИННОГО РОМАНСУ

Той клавесин і плакав, і плакав
чужу печаль. Свічки горіли кволо.
Старий співак співав, як пелікан,
проціджуючи музику крізь воло.

Він був старий і плакав не про нас.
Той голос був як з іншої акустики.
Але губив під люстрами романс
прекрасних слів одквітлі вже пелюстки.

На голови, де, наче солов'ї,
своє гніздо щодня звивають будні,
упав романс, як він любив її
і говорив слова їй незабутні.

Він цей вокал підносив, як бокал.
У нього був метелик на маніжці.
Якісь красуні, всупереч вікам,
до нього йшли по місячній доріжці.

А потім зникла музика. Антракт.
Усі мужчини говорили прозою.
Жінки мовчали. Все було не так.
Їм не хотілось пива і морозива.

Старий співав без гриму і гримас.
Були слова палкими й несучасними.
О, заспівайте дівчині романс!
Жінки втомились бути не прекрасними.

ПСАЛОМ 16

Єдиний Боже! Все обсіли хами.
Веди мене шляхетними шляхами.
І не віддай цим людям на поталу,—
вони вже іншу віру напिताли.
Одплач в мені, одплач і одболи,—
вони ж моїми друзями були!

Комусь — щоб хліба скибка.
Комусь — щоб тільки лаври.
Одна душа — як скрипка,
а друга — як літавра.
А тут не все так чітко.
То крила, то вериги.
Від Баха — до чечітки.

Від «чижика» — до Гріга.
Від ніжного ноктюрна —
до громових симфоній.
Від буйного обурення —
до сміху саксофонів.
Всі голоси природи,
всі види й різновиди,
від голосу народу —
до писку індивіда.
Все в душу входить вперто.
Ввійшло — навік зосталось.
Оце такі концерти.
Аж серце надірвалось.

Буває мить якогось потрясіння:
побачиш світ, як вперше у житті.
Звичайна хмара, сіра і осіння,
пропише раптом барви золоті.
Стоїш, як стогін, під склепінням казки.
Душа прозріє всесвітом очей.
Кричить гілля. З облич спадають маски.
Зі всього світить суть усіх речей.
І до віків блаженька приналежність
переростає в сяйво голубе.
Прямим проломом пам'яті в безмежність
уже аж звідти згадуєш себе.

Те що принижує — пронизує.
Душа образ не забува.
Все, чим образили поета,
акумулюється в слова.
А слово — струм. А слово — зброя.
А віще слово — вічове.
Душа, зруйнована, як Троя,
своїх убивць переживе.

Усі вже звикли: геніїв немає.
Поснулим душам звелено хропти.
Епоха несприятлива — ламає
Іще в колисці геніям хребти.
Колись, давно, були якісь гіганти.
Тепер зручніші виміри — пігмей.
Напівнезadari чи напівталанти,
в космічний вік — дрімучий Птолемей.
І живемо. Земля ще нас тримає,

А вже мистецтво ждять перестає.
Усі вже звикли: геніїв немає.
А що, як є? Зацькований, а є?!
А що, як він між нас десь ходить, геній?
Вивозить з бруду цей потворний час.
Що, як за це вже зараз в наших генах
нащадки наші зневажають нас?!

Любов Забашта

ЛИСЕНКУ

Народний генію, моя земна розрадо,
Мій саде, нестолочений ніким!
Ти відбував пісенним водоспадом,
Мов грім високим, як любов земним.
Не пройдеш ти, не скінчишся ніколи.
Заходь до мене в серце, наче в дім,
І продзвени своїм «Безмежним полем»,
Як молодий, весняно ранній грім.
Із «Думами» і «Місяченьком-князем»,
З Франковим вічним духом до змагань,
Ти став пісень зеленорутим стражем,
Народним генієм, його диханням стань.
Де жив Франко, жив Лисенко й Тарас.
Ти в пам'яті, мов пам'ятник високий,
Завжди живий і вічний поміж нас.
Щасливий край, вродливий, кароокий,

*Александр Пушкин
(1799-1837)*

ПЕВЕЦ

Слыхали ль вы за рощей глас ночной
Певца любви, певца своей печали?
Когда поля в час утренний молчали,
Свирели звук унылый и простой
Слыхали ль вы?

Встречали ль вы в пустынной тьме лесной
Певца любви, певца своей печали?
Следы ли слез, улыбку ль замечали,
Иль тихий взор, исполненный тоской,
Встречали вы?

Вздохнули ль вы, внимая тихий глас
Певца любви, певца своей печали?
Когда в лесах вы юношу видали,
Встречая взор его потухших глаз,
Вздохнули ль вы?

1816

ПРОРОК

Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился, —
И шестикрылый серафим
На перепутье мне явился.
Перстами легкими как сон
Моих зениц коснулся он.
Отверзлись вещие зеницы,
Как у испуганной орлицы.
Моих ушей коснулся он, —
И их наполнил шум и звон:
И внял я неба содроганье,
И горний ангелов полет,
И гад морских подводный ход,
И дольней лозы прозябанье.
И он к устам моим приник,

И вырвал грешный мой язык,
И празднословный и лукавый,
И жало мудрыя змеи
В уста замершие мои
Вложил десницею кровавой.
И он мне грудь рассек мечом,
И сердце трепетное вынул,
И угль, пылающий огнем,
Во грудь отверстую водвинул.
Как труп в пустыне я лежал,
И бога глас ко мне воззвал:
«Восстань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею моей,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей».

Федор Тютчев

ПРОБЛЕСК

Слышал ли в сумраке глубоком
Воздушной арфы легкий звон,
Когда полуночь, ненароком,
Дремавших струн встревожит сон?..

То потрясающие звуки,
То замирающие вдруг...
Как бы последний ропот муки,
И них отозвавшийся, потух!

Дыханье каждое Зефира
Нарывает скорбь в ее струнах...
Ты скажешь: ангельская лира
Грустит, в пыли, по небесах!

О, как тогда с земного круга
Душой к бессмертному летим!
Минувшее, как призрак друга,
Прижать к груди своей хотим.

Как верим верою живою,
Как сердцу радостно, светло!
Как бы эфирною струею
По жилам небо протекло!

Но ах, не нам его судили;
Мы в небе скоро устаем, —
И не дано ничтожной пыли
Дышать божественным огнем.

Едва усилием минутным
Прервем на час волшебный сон
И взором трепетным и смутным,
Привстав, окинем небосклон, —

И отягченную главою,
Одним лучом ослеплены,
Вновь упадаем не к покою,
Но в утомительные сны.

1825

ЗВУКИ

Что за звуки! неподвижен, внемлю
Сладким звукам я:
Забываю вечность, небо, землю,
Самого себя.
Всемогущий! что за звуки! жадно
Сердце ловит их,
Как в пустыне путник безотрадной
Каплю вод живых!
И в душе опять они рождают
Сны веселых лет
И в одежду жизни одевают
Всё, чего уж нет.
Принимают образ эти звуки,
Образ, милый мне;
Мнится, слышу тихий плач разлуки,
И душа в огне.
И опять безумно упиваюсь
Ядом прежних дней,
И опять я в мыслях полагаюсь
На слова людей.

1830-1831

Алексей Толстой

Он водил по струнам; упали
Волоса на безумные очи,
Звуки скрипки так дивно звучали,
Разливаясь в безмолвии ночи.
В них рассказ убедительно-лживый
Развивал невозможную повесть,
И змеиною цвета отливов
Соблазняли и мучили совесть;
Обвиняющий слышался голос,
И рыдали в ответ оправданья,
И бессильная воля боролась
С возрастающей бурей желанья,
И в туманных волнах рисовались
Берега позабытой отчизны,
Неземные слова раздавались

И манили назад с укоризной,
И так билось сердце тревожно,
Так ему становилось понятно
Всё блаженство, что было возможно
И потеряно так невозвратно,
И к себе беспощадная бездна
Свою жертву, казалось, тянула,
И стезею, лазурной и звездной,
Уж полнеба луна обогнула;
Звуки пели, дрожали так звонко,
Замирали и пели сначала,
Беглым пламенем синяя жженка
Музыканта лицо освещала...

1857

*Афанасий Фет
(1820-1892)*

Улыбка томительной скуки
Средь общей веселия жажды...
Вы, полные, сладкие звуки,
Знать, вас не услышать мне дважды!
Зачем же за тающей скрипкой
Так сердце в груди встрепенулось,

Как будто знакомой улыбкой
Минувшее вдруг улыбнулось?
Так томно и грустно-небрежно
В свой мир расцвеченный уносит,
И ластится к сердцу так нежно,
И так умирительно просит?

1844

Максимилиан Волошин

ТАНГЕЙЗЕР

Смертный, избранный богиней,
Чтобы свергнуть гнет оков,
Проклинает мир прекрасный
Светлых эллинских богов.
Гордый лик богини гневной,
Бури яростный полет.
Полный мрак. Раскаты грома...
И исчез Венерин грот.
И певец один на воле,
И простор лугов окрест,
И у ног его долина,
Перед ним высокий крест.

Меркнут розовые горы,
Веет миром от лугов,
Веет миром от старинных
Острокрыших городков.
На холмах в лучах заката
Купы мирные дерев,
И растет спокойный, стройный,
Примирающий напев.
И чуть слышен вздох органа
В глубине резных церквей,
Точно отблеск золотистый
Умирающих лучей.

1901

Александр Блок

Ветер принес издалека
Песни весенней намека,
Где-то светло и глубоко
Неба открылся клочок.
В этой бездонной лазури,
В сумерках близкой весны

Плакали зимние бури,
Реяли звездные сны.
Робко, темно и глубоко
Плакали струны мои.
Ветер принес издалека
Звучные песни твои.

1901

*Александр Вертинский
(1889-1957)*

СУМАСШЕДШИЙ ШАРМАНЩИК

Каждый день под окошком он заводит шарманку.
Монотонно и сонно он поет об одном.
Плачет старое небо, мочит дождь обезьянку,
Пожилую актрису с утомленным лицом.

Ты усталый паяц, ты смешной балаганщик,
С обнаженной душой ты не знаешь стыда..
Замолчи, замолчи, замолчи, сумасшедший шарманщик,
Мои песни мне надо забыть навсегда, навсегда!

Мчится бешеный шар и летит в бесконечность,
И смешные букашки облепили его,
Бьются, вьются, жужжат, и с расчетом на вечность
Исчезают, как дым, не узнав ничего.

А высоко вверху Время — старый обманщик,
Как пылинки с цветов, с них сдувает года..
Замолчи, замолчи, замолчи, сумасшедший шарманщик,
Этой песни нам лучше не знать никогда, никогда!

Мы — осенние листья, нас бурей сорвало.
Нас всё гонят и гонят ветров табуны.
Кто же нас успокоит, бесконечно усталых,
Кто укажет нам путь в это царство весны?

Будет это пророк или просто обманщик,
И в какой только рай нас погонят тогда?..
Замолчи, замолчи, замолчи, сумасшедший шарманщик,
Эту песнь мы не сможем забыть никогда, никогда!

Борис Пастернак

РАЗРЫВ

Рояль дрожащий пену с губ оближет.
Тебя сорвет, подкосит этот бред.
Ты скажешь, — милый! — Нет, — вскричу я, — нет!
При музыке?! — Но можно ли быть ближе,
Чем в полутьме, аккорды, как дневник,
Меча в камин комплектами, pogodно?
О пониманье дивное, кивни,
Кивни, и удивишься! — ты свободна.

Я не держу. Иди, благотвори.
Ступай к другим. Уже написан Вертер,
А в наши дни и воздух пахнет смертью:
Открыть окно, что жилы отворить.

БАХ

Здесь прихожане — дети праха
И доски вместо образов,
Где мелом — Себастьяна Баха
Лишь цифры значатся псалмов.

Разноголосица какая
В трактирах буйных и церквах,
А ты ликуешь, как Исая,
О, рассудительнейший Бах!

Высокий спорщик, неужели,
Играя внукам свой хорал,

Опору духа в самом деле
Ты в доказательстве искал?

Что звук? Шестнадцатые доли,
Органа многосложный крик —
Лишь воркотня твоя, не боле,
О, несговорчивый старик!

И лютеранский проповедник
На черной кафедре своей
С твоими, гневный собеседник,
Мешает звук своих речей.

1913

И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьей гаме,
И Гёте, свищущий на вьющейся тропе,
И Гамлет, мысливший пугливыми шагами,
Считали пульс толпы и верили толпе.

Быть может, прежде губ уже родился шепот
И в бездревесности кружились листы,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.

1934

Всеволод Рождественский

АРФА

В симфонической буре оркестра
Наступает порой тишина,
И тогда после страстного
Чуть вздыхая, рокошет она.

Длится звук, то далекий, то близкий,
И под плеск задремавших лагун
Лебединые руки арфистки
Бродят в роще серебряных струн.

Затихая и вновь нарастая,
Покидая таинственный грот,
Белокрылая лунная стая
Проплывает в сиянии вод...

Так сплетается струнная фраза,
Вспоминая о чем-то сквозь сон,
С переливчатой тканью рассказа
Из давно отшумевших времен.

И, в свои забирая тенёта,
Рассыпает сверкающий дождь
От тенистых дубов Вальтер Скотта
До славянских раскидистых рощ.

Но литавр нарастающий трепет,
Грохот меди в накатах волны
Заглушают младенческий лепет
Пробужденной на миг старины.

И, мужая я разросшейся теме,
Где со скрипками спорит металл,
Грозным рокотом бурное Время
Оглушительно рушится в зал.

И несется в безумном разгоне
Водопадом, сорвавшимся с гор,
В круговерти и вихре симфоний
На разодранный в клочья простор.

МОЦАРТ НА СКРИПКЕ ИГРАЕТ

(Из путевого дневника)

Моцарт на старенькой скрипке играет,
Моцарт играет, а скрипка поёт,
Моцарт отечества не выбирает —
Просто играет всю жизнь напролет.

Ах, ничего, что всегда, как известно,
наша судьба — то гульба, то пальба.
Не оставляйте стараний, маэстро,
не убирайте ладони со лба.

Где-нибудь
на остановке конечной
скажем спасибо и этой судьбе.
Но из грехов своей родины вечной
не сотворить бы кумира себе!

Ах, ничего, что всегда, как известно,
наша судьба — то гульба, то пальба...
Не расставайтесь с надеждой, маэстро,
не убирайте ладони со лба.

Коротки наши лета молодые:
миг —
и развеются, как на кострах,
красный камзол, башмаки золотые,
белый парик, рукава в кружевах.

Ах, ничего, что всегда, как известно,
Наша судьба — то гульба, то пальба...
Не обращайтесь вниманья, маэстро,
Не убирайте ладони со лба.

Омар Хайям

Один не разберет, чем пахнут розы...
Другой из горьких трав добудет мед...
Кому-то мелочь дашь, навек запомнит...

Кому-то жизнь отдашь, а он и не поймет...
Не делай зла — вернется бумерангом,
не плюй в колодезь — будешь воду пить,
не оскорбляй того, кто ниже рангом,
а вдруг придётся, чтонибудь просить.

Не предавай друзей, их не заменишь,
и не теряй любимых-не вернешь,
не лги себе — со временем проверишь
что ложью сам себя ты предаёшь.

Галина Редчук

Щось неземне в земній звичайній глині
Знаходять руки майстра — гончаря.
В ній сонця жар і місячні півтіні,
Нічні зірки і вранішня зоря.

Бо є у ніг його орбіта,
Свій, хоч земний, але космічний шлях.
Народжується справжнє диво світу
З землі в таких земних його руках.

І недосяжно розуму людському,
Що тисячі і тисячі років
Величний реквієм співатимуть по ньому
Співучі дзвони сонячних горшків.

Їх осягнути до кінця не можна
Формує їх космічна круговерть
Круг крутиться. Спинити неспроможна
Їйого така земна, звичайна смерть.

Павло Тичина

АРФАМИ, АРФАМИ...

Арфами, арфами —
золотими, голосними обізвалися гап
Самодзвонними:
Йде весна
Запашна,
Квітами-перлами
Закосичена.

Думами, умами —
наче море кораблями, переповнилась блакить
Ніжнотонними:
Буде бій!
Вогневий!
Сміх буде, плач буде
Перламутровий...

Стану я, гляну я —
скрізь поточки, як дзвіночки, жайворон
як золотий
З переливами:
Йде весна
Запашна,
Квітами-перлами
Закосичена.
Любая, милая —
чи засмучена ти ходиш, чи налита щастям вкрай
Там за нивами:
Ой одкрий
Колос вії!
Сміх буде, плач буде
Перламутровий...

* * *

Не Зевс, не Пан, не Голуб-Дух, —
Лиш Сонячні Кларнети.
У танці я, ритмічний рух,
В безсмертнім — всі планети.

Я був — не Я. Лиш мрія, сон.
Навколо — дзвонні згуки,
І п'ятьми творчої хітон,
І благовісні руки.

Прокинусь я — і я вже Ти:
Над мною, підо мною
Горять світи, біжать світи
Музичною рікою.

І стежив я, і я веснів:
Акордились планети.
Навік я взнав, що Ти не Гнів, —
Лиш Сонячні Кларнети.

* * *

Ви знаєте, як липа шелестить
у місячні травневі ночі?
Кохана спить, кохана спить,
піді збуди, цілуй пії очі,
Кохана спить...

Ви ж чули ж бо: так липа шелестить.
Ви знаєте, як сплять старі гап? —
Вони все бачать крізь тумани.
Ось місяць, зорі, солов'п...
Я твій, — десь чують дідугани.
А солов'п!.. Та ви вже знаєте, як сплять гап!

ХОР ЛІСОВИХ ДЗВІНОЧКІВ

(Уривок із поеми)

Ми Дзвіночки,
Лісові Дзвіночки,
Славим день.
Ми співаєм,
Дзвоном зустрічаєм:
День!
День.
Любим сонце,
Небосхил і сонце,
Світлу тїнь,
Сни розкішні,
Все гаї затишні:
Тїнь!
Тїнь.

Линьте, хмари,
Ой прилиньте, хмари, —
Ясний день.
Окропїте,
Нас ошелестїте:
День!
День.
Хай по полю,
Золотому полю,
Ляже тїнь.
Хай схитнеться —
Жито усміхнеться:
Тїнь!
Тїнь.

1917

ГЕЙ, ВДАРТЕ В СТРУНИ, КОБЗАРІ ...

Гей, вдарте в струни, кобзарі,
Натхніть серця піснями!
Українські прапори вгорі —
Мов сонце над степами...

Гей, рясно всипте цвітом шлях,
У дзвони задзвоніте!
Українське військо на полях
Йде, славою повите.

Дзвенять слова мов у сріблі
Братерській, веселі.

А десь на морі кораблі
Розбилися об скелі...

Земля схотіла жити знов —
Шумлять потужно ріки.
Благословіть ви чесну кров,
Хвала борцям навіки!

Хвала борцям, що на зорі
Лягли в холодні ями.
Гей, вдарте в струни, кобзарі,
Натхніть серця піснями!

LA BEKKA FORNARIA

Гуляв над Тібром Рафаель
в вечірній час в іюні.
— Се сум, се сон, лелію льо,
льоліюні я, льоліюні —

Забилось серце. Слухатъ став:
о, як вона співає!
— Чи лю, чи ні, ламає руч,
а він за тоном чале —

Все ближче пісня. З-за дерев
пурхнула голубина.
О, хто ти, дівчино, скажи! —
(несміло): Форнаріна.

І взяв за руку Рафаель,
не мовила ні тона.
Заплакала. А він обняв:
Мадонна!

Наукове видання

Соломаха С. О.

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА СВІТОВОЇ
ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

(українською мовою)

Посібник

Технічний редактор *О. М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*
Редактор *О. А. Горбенко*
Оформлення обкладинки *К. А. Бобровницька*

Підп. до друку __. __. 2013. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 8,0.
Замовлення № 885-13. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua