

Психологія мистецтва і художньої творчості як методологічна основа мистецької освіти

Мистецька освіта – це самостійна освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності.

Це поняття було введено до наукового обігу професором Оксаною Рудницькою, яка обґрунтувала його зміст і розмежувала з поняттям «художня освіта». Саме специфічність цього змісту, а також принципів, форм, методів і дидактичних засобів викладання мистецьких дисциплін, їх відповідність природі різних видів мистецтва і художньої творчості, зумовили необхідність виокремлення мистецької освіти серед інших освітніх галузей.

Відмінність мистецької освіти від цих галузей полягає, на думку вченої, у природному взаємопроникненні знань і продуктивної активності особистості, зумовленому неможливістю розкриття жодної інформації у галузі мистецтва без залучення людини до самостійної художньої діяльності (виконання, сприймання, інтерпретації тощо). Ця діяльність стимулює прояви фантазії та образної уяви особистості. А наявність у ній творчого елемента забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини, що є важливою умовою становлення критичності її мислення, вироблення потреби у постійному оновленні знань, прагнення до самовираження .

Оскільки якість мистецької освіти значною мірою залежить від уміння викладачів мистецьких дисциплін ефективно використовувати психологічні механізми впливу мистецтва на особистість вихованців, то набуває методологічної важливості обґрунтування її психологічних засад.

Останні охоплюють основоположні поняття і закони психології мистецтва і художньої творчості як науки про психологічну сутність мистецької діяльності, найбільш загальні закономірності різних видів художньої творчості, а також психологічні механізми взаємодії її суб'єктів.

Як самостійний науковий напрям психологія мистецтва і художньої творчості виокремилися у другій половині XIX ст. Найбільш вагомий внесок у їх розвиток зробили Б. Ананьєв, А. Берталанфі, Ш. Блер, О. Веселовський, Л. Виготський, В. Вундт, Е. Нойманн, О. Потєбня, С. Раппопорт, Б. Теплов, З.

Фрейд, К. Юнг, П. Якобсон, а також сучасні вчені: Д. Абрамян, М. Арнаутов, Є. Басін, М. Блінова, В. Дранков, А. Готсдинер, О. Гройсман, П. Єршов, С. Іванов, О. Костюк, О. Кривцун, І. Лейтц, А. Логінова, Є. Назайкінський, Н. Рождественська, В. Петрушин, Г. Побережна, Г. Ципін та ін. Науковці розробили нові методи загальнотеоретичного й прикладного аналізу мистецтва і художньої творчості, а також інтегрували у своїх наукових працях проблематику психологічної науки з проблематикою естетики, філософії, фізіології вищої нервової діяльності, теорії та історії мистецтва, педагогіки тощо.

Визначаючи завдання психології мистецтва і художньої творчості, Б. Ананьєв виокремив як головні: дослідження психологічних особливостей мистецької творчості та художнього сприймання, розкриття механізмів становлення особистості людини-митця, аналіз різних форм впливу мистецтва на особистість, встановлення психологічного зв'язку особистості митця та створених ним шедеврів тощо .

Аналіз наукових праць з психології мистецтва дозволив визначити головні напрями дослідження психологічних проблем мистецтва і художньої творчості, а саме: загальні питання психології мистецтва; історія становлення і розвитку психології мистецтва й художньої творчості; емоційно-рефлексивна природа мистецтва; психологія особистості митця; психічні процеси й стани особистості, пов'язані з мистецькою діяльністю; психологічні механізми художньої творчості; психолого-педагогічні засади художньо-естетичного розвитку особистості тощо .

Розглянемо ці напрями більш детально.

Загальні питання психології мистецтва і художньої творчості стосуються визначення предмета, змісту, завдань та основних категорій цієї галузі психологічної науки, виявлення її особливостей порівняно з іншими галузями психології, а також дослідження психіки, свідомості й діяльності людини як феноменів психології мистецтва і художньої творчості.

Не зупиняючись детально на аналізі поняттєво-категоріального апарату цієї галузі психологічної науки, оскільки цьому присвячені майже всі підручники й конспекти лекцій з психології мистецтва і художньої творчості, звернемо увагу на особливості психіки і психофізіології митця, що зумовлюють успішність його художньо-творчої діяльності.

Як доведено вченими, мозок людини є несиметричним і переважання розвитку однієї з його півкуль (морфофункціональна асиметрія мозку) зумовлює певний тип сприймання людиною оточуючої дійсності.

Зокрема, «лівопівкульні» люди – «логіки» – сприймають оточуючу дійсність раціонально, тому вони більш здатні до точних наук, наукової й технічної творчості. Для викладача мистецьких дисциплін, в якого превалує ліва півкуля, характерними ознаками будуть: виваженість і підготовленість усіх його дій, розвинена пам'ять на символи, слова й знаки, здатність до створення логічних побудов за допомогою продуманих конструктивів, переважання розв'язання навчально-виховних проблем на основі аналітичного підходу тощо. Майбутній викладач мистецьких дисциплін, який належить до типу «логік» (або «Мислитель») найчастіше має достатньо високий рівень успішності в оволодінні мистецько-теоретичними дисциплінами, а у виконавській діяльності йому нерідко не вистачає художньої образності, музикальності (для педагога-музиканта), артистичності, оригінальності творчого рішення, яскравості виконання, здатності до власного прочитання художнього твору та його авторської інтерпретації.

«Правопівкульні» люди – «художники» – сприймають оточуючу дійсність емоційно-образно, тому вони є більш здатними до творчості, передусім, мистецької. Для викладача дисциплін художньо-естетичного циклу з домінуючим розвитком правої півкулі притаманні: спонтанність у діях, пам'ять на форми й образи, музику, емоційна пам'ять, краща успішність у мистецько-виконавській діяльності, переважання розв'язання педагогічних проблем з використанням невербальної комунікації, гумору, на основі образного, синтетичного аналізу. Студенти мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів, які належать до типу «Художник», нерідко гірше опановують теоретичні дисципліни, але мають кращу успішність у виконавській і методичній підготовці. Вони краще проявляють себе не на теоретичних, а на індивідуальних заняттях, із задоволенням, вільно і природно виконують творчі художні завдання, музичні твори, начерки, ескізи й етюди і найчастіше досягають у цьому більш високого якісного рівня, ніж студенти-логіки.

«Мішаний» тип має рівні потенційні можливості щодо залучення як до мислительного, так і до художнього видів діяльності й творчості. Для

викладача мистецьких дисциплін, який належить для цього типу, характерним є прояв усіх, описаних вище ознак, але не настільки яскраво, як у представників логічного й художнього типів. Те ж саме стосується і студентів мистецько-педагогічних факультетів ВНЗ.

У контексті визначення типів особистості на основі врахування морфофункціональної асиметрії головного мозку цікавим є висновок Г. Ріда, який обґрунтував у своїй книзі «Виховання мистецтвом» безпосередній зв'язок між психофізіологічною структурою особистості митця та його схильністю до обрання різних течій і напрямів у мистецтві. Так, вчений зазначає, що реалізм, натуралізм та імпресіонізм виникають як напрями, адекватні мислительному типу митця, експресіонізм та фовізм є приреченням сенситивних осіб, а сюрреалізм, футуризм – продуктами творчості сентиментальних, містично орієнтованих художників .

У сучасній психології павлівська теорія морфо-функціональної асиметрії має як своїх прихильників, так і опонентів. Зокрема, новітні дослідження у галузі психофізіології доводять неспроможність уявлень щодо біполярності двох півкуль головного мозку і стверджують, що він функціонує як єдина цілісна система, в якій поза розвитком однієї півкулі є неможливим розвиток іншої. Тому захоплення лише накопиченням знань про мистецтво, характерне для репродуктивної педагогіки, є безперспективним, оскільки, за даними психофізіологів, воно блокує художньо-творчий і мисленнєвий потенціал учнів та студентів, їх здатність до повноцінного сприймання мистецьких творів і художньо-творчої діяльності.

Оскільки людина у процесі життєдіяльності взаємодіє з оточуючим світом за допомогою різних органів чуття, з яких один є домінантним, то вченими-психологами створено типологію людей за способом і засобом перекодування ними отриманої інформації. Так, О. Лук виокремлює такі типи особистості, як художники і скульптори (просторово-зорова інформація); письменники і журналісти (словесно-образна інформація); математики і кібернетики (абстрактно-цифрова інформація); музиканти (образно-звукова інформація); інженери й винахідники (конструктивно-технічна інформація); педагоги та організатори підприємств (соціально-комунікативна інформація) .

Подібну типологію пропонує також Л. Столяренко, яка класифікує типи людей за їхньою репрезентативною системою взаємодії з оточуючим світом:

кінестетичною (дотиково-руховою), аудіальною (слуховою); візуальною (зоровою); «комп'ютерною» (логічною).

Окрім обґрунтування психофізіологічних засад розроблення типології особистості митця, виявлення особливостей його психіки і свідомості, загальні питання психології мистецтва і художньої творчості охоплюють соціально-психологічні проблеми мистецької діяльності й реалізації мистецької дії як чинника соціалізації–індивідуалізації особистості.

Оскільки означені проблеми по-різному розглядалися в ході історичного розвитку психології мистецтва і художньої творчості, то виникає необхідність доповнення науково-теоретичного аналізу мистецько-психологічних проблем їх історичним розглядом.

Історія становлення і розвитку психології мистецтва й художньої творчості

Ретроспективний аналіз історії розвитку психології мистецтва і художньої творчості свідчить, що її становлення відбувалося під впливом двох панівних психологічних напрямів: біотропного та соціотропного. Перший був похідним від експериментальної прикладної психології, предметом вивчення якої виступали фізіологічні чинники психіки. Другий зорієнтовувався на вивчення соціокультурних чинників психічної діяльності.

У контексті останнього підходу особливого значення для формування проблематики психології мистецтва і художньої творчості, а також розвитку мистецької освіти як самостійної наукової галузі набули три основні психологічні напрями: асоціативна психологія, гештальтпсихологія і психологія безсвідомого.

Асоціативна психологія, найбільш яскравим представником якої був А. Кестлер, вивчала способи і принципи з'єднання уявлень. Головними з цих принципів вважалися принципи суміжності, подібності й контрасту.

Дослідження у галузі асоціативної психології мають важливе значення для мистецької освіти, оскільки дозволяють зрозуміти механізми художнього сприймання, принципи взаємодії образної системи художнього тексту тощо.

Гештальтпсихологія (М. Вертгеймер, В. Келлер) – це напрям, який досліджував природу психіки людини з позицій теорії цілісності. Прибічники цієї теорії обстоювали ідею примату цілого над частинами, форми над

матеріалом, і відносили культурні та мистецькі твори до цілісностей, елементи яких поєднуються й визначаються єдиною структурою .

Теоретичне значення гештальтпсихології для мистецької освіти полягає у тому, що вона дозволяє встановити і розкрити залежність особливостей художніх творів та їх елементів від психологічних особливостей художника.

Теорія безсвідомого (Е. Гартман, Г. Лейбніц, З. Фрейд, А. Шопенгауер, К. Юнг) є цінною для мистецької освіти тим, що досліджує маловивчені процеси художньої творчості й художнього сприймання, а також встановлює їх зв'язок з фізіологією та психічною діяльністю людини, її інтуїцією тощо.

Представники цієї теорії заперечують можливість науки «десакралізувати» таємницю людської поведінки й творчості ані за рахунок аналізу впливу зовнішніх чинників, ані завдяки розкриттю механізмів внутрішніх фізіологічних процесів.

Найбільш видатним представником теорії безсвідомого є творець психоаналізу Зигмунд Фрейд. Свої дослідження у галузі безсвідомого він розпочинав як лікар, з подолання неврозів. Отримані ним результати вивели пошуки вченого у сферу культурології, соціології й філософії. З. Фрейд розробив нову, як він назвав її – «археологію особистості» й висунув гіпотезу, що в основу будь-яких форм людської активності покладається єдиний стимул – прагнення до задоволення. Усі модуси поведінки, і особливо творчості, він поставив у пряму залежність від потреби людини в отриманні останнього.

Причина невротичних станів особистості, за З. Фрейдом, полягає у тенденціях розвитку цивілізації, що еволюціонує усупереч інтересам окремої людини й «накидає вузду» на повноту прояву нею своїх схильностей. Конфлікт сучасної культури з егоїстичними устремліннями людей виявляється у посиленні різноманітних табу, заборон, нагромадженні уніфікованих норм, які здійснюють спотворений вплив на емоційне самовираження людини, гальмують і заганяють усередину багато її свідомих поривів. Таким чином, усі лінії емоційного життя людини фокусуються на єдиній пристрасті, яку Фрейд називає лібідо. Це поняття він розуміє не лише як прагнення до сексуального задоволення, але й у більш широкому сенсі – як енергію, яку випромінює стать. Енергія лібідо конфігурується у ряді комплексів: у едіповому комплексі,

у комплексі електри; у комплексі апіорної бісексуальності, у комплексі агресивності, спрямованої як зовні, так і всередину людини.

Оскільки суспільство не може дозволити вихід усім без винятку прагненням індивіда, то виникають трансформовані форми сексуальності, що знаходять вияв у різних видах людської творчості й поведінки, які є реалізацією процесу сублимації, тобто непрямой, опосередкованої дії лібідо. Таким чином, лібідо, за З. Фрейдом, набуває значення мотиваційного чинника мистецької творчості.

Новий етап у розробці психологічної проблематики мистецтва пов'язаний з іменем учня Фрейда – Карла-Гюстава Юнга, який серйозно критикував свого вчителя за гіпертрофію ролі індивідуальних сексуальних комплексів у творчості й діяльності окремих особистостей. «Те, що прийнятно стосовно художника як особистості, є неприйнятним стосовно нього як творця», – вважав К.-Г. Юнг.

Народження кожного значного твору, на думку вченого, завжди пов'язане з дією могутніх сил, що до часу спочивають у колективному безсвідомому, яке виявляє себе через творчість окремого художника. Тому достоїнства твору полягають, за К.-Г. Юнгом, у його спроможностях виражати глибини всезагального духу. Проникнення автора художнього твору до колективного безсвідомого К.-Г. Юнг вважав однією з головних умов продуктивності його творчості: «не зможе окремий індивід розгорнути свої сили повною мірою, якщо одне з тих колективних уявлень, що зветься ідеалами, не прийде йому на допомогу й не розв'яже усю силу інстинкту, ключ до якої звичайна свідомо воля сама знайти ніколи не зможе» .

Теорії З. Фрейда і К.-Г. Юнга є багато у чому опозиційними. Так, якщо З. Фрейд спрямовував свої зусилля на подолання неврозів як непродуктивної форми вияву прихованих бажань (щасливій людині, на переконання вченого, не потрібна творчість і фантазія, фантазує лише невротик, оскільки не завжди має змогу «легально» задовольнити свої бажання), то К.-Г. Юнг вважав невротичний стан творчо продуктивним і природним для художника: «Відносна непристосованість є по-справжньому його (художника – розр. наша) перевагою, вона допомагає йому триматися осторонь від битого тракту, слідувати душевному пориву й віднаходити те, чого інші були позбавлені, самі того не підозрюючи» .

Не заперечуючи наявності в індивіді психічних комплексів, обґрунтованих З. Фрейдом, К.-Г. Юнг розуміє їх по-своєму, називаючи їх архетипами. Останні виступають, на думку вченого, в якості всезагальних образів, ідей, що передують досвіду форм знання; безсвідомих мислеформ, які найбільш яскраво й повно втілюються у народній творчості і так чи інакше впливають на природу фантазії окремого митця, примушуючи його відчувати «дещо невиразне», хвилюватися від музики, пісні, образу, не розуміючи причини цих хвилювань .

Так, емоційно-змістові коди, закладені у музичній народній творчості, розвиваючись і збагачуючись упродовж історії, утворили «національний музичний генотип» як сукупність спадкових музичних структур і засобів, що поколіннями передаються в народі, формуючи його неповторну ментальність і національний характер .

Розглядаючи мистецтво як самовираження людства, М. Серов доводить існування безпосереднього зв'язку між його символікою та процесами національно-культурної ідентифікації. Зокрема, дослідник співвідносить колір з хроматизмом та кольоровими кодами, які безпосередньо пов'язані з певними компонентами інтелекту, що визначають інформаційне наповнення архетипів . Зміни кольорів у релігії, мистецтві, моді тощо він пов'язує із якісними змінами у свідомості та самосвідомості людей, їхньому інтелектуальному та духовному розвитку (подібну думку висловлював і Г. Ващенко, який відзначав залежність стилів мистецтва від світогляду, настроїв суспільства, його досягнень в галузі матеріальної культури тощо).

Обґрунтований М. Серовим принцип метамеризації світлокольорової інформації дозволив йому виявити етапи кодування кольору в мозку людини і сформулювати гіпотезу, що число метамерів, у яких кодується інформація зовнішнього середовища, відповідає числу архетипів . Згідно з цією гіпотезою, несвідоме забезпечує таке кодування інформації зовнішнього середовища, яке виявляється адекватним пропускній здібності інтелекту й кінцевому числу архетипів як всезагальних апріорних, психічних та поведінкових програм колективного несвідомого певної культури . Відповідно, несвідоме типових представників цієї культури виявляється як форма й спосіб зв'язку наслідуваних несвідомих первинних людських першообразів.

Початкова стадія цього процесу відбувається, на переконання вченого, на рівні сітківки ока. У хроматизмі ця властивість виділена як стадія не лише первинної обробки, але й систематизації, узагальнення та зберігання кольорової інформації зовнішнього середовища, яка, будучи закодованою у вигляді метамерів, передається з несвідомого в підсвідоме. Цей процес здійснюється практично так само, як і процес сублімації, тобто шляхом перетворення енергії-інформації метамерів несвідомого на більш соціалізовану підсвідомість. У результаті цього утворюється сублімат – неусвідомлюваний образ у вигляді безпредметного, апертурного кольору.

Дослідження М. Серова засвідчили, що в різних мовних сім'ях зорові образи певної кількості апертурних кольорів подібні до зорових образів, що зберігаються у пам'яті. Вчений вважає це наслідком більш легкої активізації останніх у відповідь на характеристики стимулів, що сприймаються, й меншої їх піддатливості викривленням, які можуть бути викликані вербалізацією «кольорів у відповідь». У силу того, що апертурні кольори краще і точніше за інші запам'ятовуються навіть тими реципієнтами, в мові яких відсутні їх назви, вони отримали у психолінгвістиці назву фокусних.

М. Серовим доведено, що майже в усіх культурах кількість фокусних поліхромних кольорів виявляється рівною 7 ± 2 , що абсолютно узгоджується із числом архетипів, визначених К.- Г. Юнгом . Отже, сублімація як процес перетворення несвідомої енергії-інформації на підсвідому чи переведення метамірних кольорів в апертурні завершується, за М. Серовим, утворенням субліматів, що становлять собою хроматичну характеристику архетипу, яка дозволяє виявити його значення у колективному несвідомому за семантикою кольорових канонів . І в цьому сенсі апертурні кольори, на думку вченого, більшою мірою передають семантичне наповнення архетипів, ніж їх вербальні позначення і забезпечують притаманне носіям певної культури розуміння світу, внутрішню єдність та взаємозв'язок національної культури з національним характером і ментальністю певного народу.

Якщо ж візуальний ряд народної міфосимволіки доповнюється ще й вербальним, аудіальним, кінестетичним та іншими метафорично-символічними рядами, то це, безумовно, підсилює дію психологічних механізмів національно-культурної самоідентифікації особистості й, забезпечуючи цілісність і всебічність цього процесу, сприяє його результативності .

У вітчизняній і російській науці здобутки у галузі психології мистецтва пов'язуються, передусім, з іменами Олександра Веселовського, Олександра Потебні та Льва Виготського.

Останній відомий передусім як автор роботи «Психологія мистецтва», у якій він розглядає будь-який художній текст – чи то твір літератури, чи музики, чи художнє полотно – як утворення, що втілило у собі, пов'язаний із ним творчий процес. Отже, усі компоненти цього текста, що виявляються у його художній композиції, ритмо-синтаксичних формулах, сюжетній схемі, можуть бути розглянуті в аспекті їх психологічних функцій, що зумовлюють характер впливу певного твору. На цій основі Л. Виготський виявляє ряд механізмів художнього смислоутворення, розробляє теорію катарсису в мистецтві та пояснює психологічні механізми зумовленої ним післядії художнього твору на особистість, які є надзвичайно важливими у розвитку мистецької освіти

Багато із започаткованих Л. Виготським підходів були розроблені у дослідженнях з історичної психології, що розглядали художній текст як культурний пам'ятник, що втілив у собі своєрідність емоційних, ментальних та психічних станів людей минулих епох.

Розуміння історичною психологією мистецьких творів як своєрідних «психологічних затвердін» людської психіки зумовлює використання аналізу цих творів з метою реконструювання історичних форм психіки людини та простеження тенденцій їх еволюції. Так, усі історично змінювані параметри мистецтва розглядаються дослідниками історичної психології мистецтва не лише, як знаки художньої еволюції але і як дзеркало змін, що відбуваються у самій людині, у її самопочутті й самосвідомості. І навпаки, особливі історичні стани людини по-своєму відбиваються в еволюції образного строю мистецтва, у пріоритетному розвитку його видів і жанрів. Наприклад, в античну епоху найбільшого розвитку набуло синкретичне мистецтво хореї, а згодом – театр, скульптура і мистецтво слова – риторика, переважаючими жанрами літератури були ода, трагедія комедія; у Середньовіччі найбільш поширеними стали такі види мистецтва як архітектура й музика (в основному – хорали), серед мистецьких жанрів повністю відсутні були пейзажі, портрети, комедія, сатира і карикатура, натомість у літературі набули поширення твори релігійної тематики (житійні твори, патристика тощо); в епоху Відродження найбільшого розквіту набули поезія й образотворче мистецтво, яке характеризувалося великою різноманітністю жанрів; для

епохи Просвітництва найбільш поширеним видом мистецтва стала література, а літературним жанром – роман. З настанням Нового часу мистецтво розгалужується на цілий ряд стилів, кожен з яких має свої актуальні види мистецтва: романтизм – музику і поезію; реалізм – драму, трагедію. Кожен із цих стилів є ознакою не лише емоційно-образного строю художніх творів, але й цілісних соціально-психологічних станів людей, які створили ці твори та людей, які їх сприймали. Таким чином, історію мистецтва можна представити у контексті історичної психології як історію боротьби стилів і напрямів. Хід і результати цієї боротьби пов'язуються з епохами, позначеними пануванням різних художніх стилів. Означені стилі є носіями певної мистецької формули, якій притаманна нова животворна сила. Вони намагаються охопити собою якомога ширшу мистецьку сферу й тим самим забезпечити собі спокійне й тривале існування. Коли їм це вдається, вони з нових, прогресивних і революційних перетворюються спочатку на панівні, а згодом, коли починається їх виродження – на віджилі, застарілі й регресивні.

Для мистецької освіти у зв'язку з цим є важливим висновок історичної психології, що, засвоюючи способи сприймання різних художніх творів, заглиблюючись у способи їх створення, людина одночасно тренує й розвиває у собі ті психічні процеси, яких вимагає від неї художній акт співтворчості. У цьому й виявляється історична активність художнього, що розвиває психічні процеси й психологічні якості індивіда.

Аналізуючи існуючу практику вивчення мистецтва у мистецьких навчальних закладах, О. Кривцун дійшов висновку про дві переважаючі традиції опанування мистецьких знань: хронологічну та культурно-регіональну. Згідно з цими традиціями, на думку вченого, мистецькі твори розглядаються у контексті впливу існуючої у певний період чи у певній культурі картини світу, традицій, мистецьких шкіл тощо. Але, щойно вимагається відповідь на питання: «як з окремих і випадкових елементів творчості певного автора складається новий стиль», «чому прийоми, які засуджувались однією епохою, раптом перетворились на художню норму у наступній», викладач мистецьких дисциплін застосовує лише чисто механічну зв'язку: «а у цей самий час...», «раптом на звичному культурно-мистецькому фоні...» чи «саме у цей момент виникає фігура...». Таким чином, існуючий підхід виявляється неспроможним розкрити саму художню еволюцію і виявляється подібним до «скрині для зберігання фактів» (Л. Февр).

У зв'язку з цим формування студентів мистецьких закладів освіти як повноцінних суб'єктів культури уможлиблюється лише через безпосереднє присвоєння ними усіх рівнів культурного досвіду людства. Отже, для того, щоб розвиток кожної окремої особистості був повноцінним, вона повинна пережити пору юнацького романтизму, коротко повторивши при цьому всесвітню історію. Але для збалансованого історичного руху важливо, щоб людина могла знаходити себе в актуалізованих суспільством художніх і культурних цінностях і навпаки, щоб останні для підтвердження своєї актуальності потребували переломлення в індивідуальній творчості.

Так, для мистецької освіти важливим є положенням історичної психології стосовно стилю, згідно з яким він, утворившись й історично утвердившись у певній культурі завдяки творчості певних митців, згодом змінює свої культурні функції і перетворюється з результату психічного складу етносу, який зумовив творчість певного митця, на могутню силу, яка формує цей психічний склад. Якщо спочатку певний мистецький твір викликає до життя як форму художнього продукту психічна своєрідність історичного індивіда – творця (Ф. Петрарки, Ф. Достоєвського, І. Франка, А. Шнітке та ін.), то в наступний за цим період художня форма (твір певного стилю), багаторазово транслюючись, вже сама здійснює вплив на інших індивідів, а також і на самого творця. Ця здатність зворотного впливу притаманна усім продуктам культури, оскільки у них зафіксований й передається спосіб орієнтації людини в оточуючому середовищі, спосіб спілкування, сприймання, поведінки. Але найбільше ця здатність проявляється у мистецтві, яке завдяки своїй емоційно-рефлексивній природі здійснює такий сильний соціалізуючий дидактичний, виховний і розвивальний вплив на особистість, який, на думку Ф. Шиллера і Й. Гете, інколи буває більш ефективним, ніж закон та релігія, оскільки впливає не з імперативності релігійних чи правових норм, а з внутрішніх моральних потреб особистості, зумовлених її самооцінкою й співвіднесенням з естетичним і моральним ідеалом, втіленим у художньому творі. Саме тому Л. Виготський називав мистецтво «організацією нашої поведінки, вимогою, яка може ніколи й не здійснитися, але яка змушує нас прагнути до вершин нашого життя, до того, що лежить за ним» .

Емоційно-рефлексивна природа мистецтва

Говорячи про емоційно-рефлексивну природу мистецтва, слід виходити передусім з того, що воно є специфічною формою суспільної свідомості й

сферою творчої людської діяльності щодо досягнення та освоєння оточуючої дійсності. Зважаючи на це, слід акцентувати увагу на таких специфічних особливостях мистецтва, як: власна сутність; специфічний зміст, в якому головними є художній сенс, художня картина світу і художня концепція людини; своєрідна форма висловлення цього змісту, якою є художній образ (на відміну від міфологічного персоніфікованого образу в міфі, догмату в релігії, терміну в науці та теоретичних і метафоричних понять у філософії); застосування імагінативного, художньо-образного мислення; інтуїтивного, поетично-метафоричного способу осмислення світу (на відміну від дискурсивного в науці й філософії) та духовно-практичного способу його освоєння (на відміну від теоретичного у філософії та теоретико-практичного у науці); використання специфічного художнього методу; наявність своїх внутрішніх закономірностей розвитку (художня взаємодія з традицією, зміна художніх напрямів і художньо-концептуальних парадигм) .

У своїй сутності мистецтво є подвоєною багатоваріантною (і тому безмежною у заданих автором межах) реальністю, що охоплює «нескінченне у кінцевому», «невисловлюване у висловленому» .

Така подвоєність, позначена Х. Ортегою-і-Гассетом терміном «ірреалізація», розглядається не як ідентичність художнього світу реальному, а як визнання того, що художній світ і кожна його частковість володіє особливою концентрацією виразності, й судити про будь-який елемент цього світу слід за його внутрішніми законами, а не за законами реального світу: «Ремесло художника саме в тому і полягає, щоб, узявши крихітний шматочок реальності: який-небудь пейзаж, якусь фігуру, якісь звуки, якісь слова – примусити їх виражати увесь інший світ» .

Марність спроб щодо вироблення єдиного тлумачення сутності мистецтва та неперервна зміна змісту й обсягу цього поняття унеможливають класичне, позитивне його визначення в однозначному терміні. Як зазначає О. Кукрак, мистецтво є принципово апофатичним як стосовно свого субстанціонального характеру, так і стосовно конкретних, соціально-історичних цілепокладань. У силу своєї емпірично-фактичної невизначуваності, воно, на переконання вченого, може бути специфікованим лише у феноменологічному плані як подія (збування) завжди нового, непізнаного сенсу й тих буттєвих обставин, у яких цей сенс стає можливим .

Особливістю мистецтва, за ствердженням Ю. Лотмана, є те, що воно «потребує подвійного переживання – водночас забути, що перед тобою вигадка, і не забувати цього. Лише в мистецтві глядач може водночас жахатися лиходійству і насолоджуватися майстерністю актора» . При цьому він, як доводить Ф. Лаку-Лабарт, втрачає екзистенційну тотожність та автохтонність екзистенційного досвіду, оскільки у просторі мімезису зустрічається зі своєю «двійником, що двоїться», тотожним і нетотожним як суб'єкту, так і самому собі: Я, фабульний герой, Я та фабульний герой, Я як Я, Я як фабульний герой і т.д. – відношення дрібняться й множаться, задаючи простір екзистенції як принципово мозаїчний .

Узагальнено визначаючи мету мистецтва, Ю. Боров привертає увагу до того, що воно існує в ім'я людей, отже його найвищою метою є гуманізм, соціалізація особистості, утвердження її самоцінності, принесення їй естетичного задоволення, пробудження її творчого духу .

І. Зязюн вбачає мету мистецтва в спрямуванні людини через особистісні емоційно-естетичні переживання до загальнолюдського. Завдання ж мистецтва полягають, на його думку, в прилученні людини до естетично піднесеного через особистісну дію з опанування мови мистецтва, вияв своїх творчих здатностей у практичній творчій дії. Для реалізації цього завдання необхідно, на думку філософа-педагога, підготувати вчителя, сім'ю, вихованця, не випускаючи жодної миті із сенситивного періоду прилучення його до краси. Останній охоплює, за І. Зязюном, період від 4 до 10 років, коли підсвідомість дитини програмується на вияв себе через почуття. Якщо не упустити цей період, то в усі наступні роки життя людина не втратить цієї здатності. Покладаючи цю ідею в основу своїх наукових пошуків, М. Лещенко висловлює думку, що мистецтво повинно стати методологією навчання і виховання кожної дитини від 3 до 10 років. Але при цьому воно має бути не мистецтвознавством, а творчістю.

Узагальнення наукових психологічних підходів щодо розуміння мети мистецтва дозволяє, на нашу думку, сформулювати її як творення людини в людині, пробудження в ній митця, який прагне і вміє жити й творити в конкретній сфері своєї діяльності за законами краси.

Психологія особистості та індивідуальності суб'єктів мистецько-педагогічного процесу

З урахуванням того, що цілісний розгляд суб'єктів мистецько-педагогічного процесу вимагає всебічного дослідження усіх іпостасей людського існування (організм, індивід, особистість, суб'єкт, професіонал, індивідуальність), нами запропоновано теоретичну модель творчої індивідуальності, яка може слугувати основою для характеристики кожного з учасників мистецько-педагогічної взаємодії, що відбувається у системі «викладач мистецьких дисциплін – вихованець – мистецький твір».

У структурі цієї моделі виокремлено п'ять взаємопов'язаних рівнів: конституційний; індивідний; особистісний; суб'єктний; інтегральний.

Конституційний рівень моделі творчої індивідуальності характеризує природу й міру генетично зумовлених конституційних (біологічних, організмичних) та психофізіологічних індивідуальних відмінностей суб'єктів мистецько-педагогічного процесу, а також їх взаємозв'язки. Найважливішими його характеристиками виступають коефіцієнт морфофункціональної асиметрії мозку та провідна репрезентативна система (візуальна, аудіальна, кінестетична, логічна).

Індивідний рівень моделі характеризує індивідуально-психологічні особливості учасників мистецько-педагогічного процесу, зумовлені генетично, і сприяє виявленню своєрідності їхнього темпераменту, психічних процесів (когнітивних, емоційно-вольових), здібностей та задатків.

Особистісний рівень моделі дає уявлення про соціально зумовлені якості учасників мистецько-педагогічного процесу (особистісні й професійні), характер, ціннісні орієнтації, особистісну й професійну спрямованість, ставлення до оточуючого світу та мистецтва тощо.

Компоненти суб'єктного рівня моделі розкривають міру самостійності художньо-творчої діяльності учнів і педагога та їхню спроможність виступати відповідальними суб'єктами цієї діяльності завдяки сформованій Я-концепції, готовності до саморозвитку, самобутності та здатності до самоактуалізації.

Вершиною теоретичної моделі творчої індивідуальності є інтегральний рівень, який на якісно вищій основі поєднує в собі характеристики усіх попередніх рівнів і втілює їх у складних, інтегрованих компонентах творчої індивідуальності, якими є творчий потенціал (ТП) та індивідуальний стиль діяльності (ІСД).

Оскільки якісний рівень художньо-творчої діяльності особистості та ефективність мистецької освіти залежать від психічних процесів і станів особистості, пов'язаних з мистецькою діяльністю, то виокремимо їх у структурі запропонованої нами моделі творчої індивідуальності суб'єктів мистецько-педагогічного процесу для детального аналізу.

Психічні процеси, пов'язані з мистецькою діяльністю особистості

Відомо, що у науковій психології визначено й досить добре досліджено такі психічні процеси, як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага та уява.

Відчуттями називаються процеси відображення окремих властивостей предметів реального світу, що безпосередньо впливають на органи чуття людини. Вони є первинною формою пізнання. На основі цих елементарних психічних процесів ґрунтуються усі, більш складні .

Сила відчуття залежить від сили подразника, що його викликає. Міра чутливості особистості зумовлюється якістю її спрямованості, оскільки увага до об'єкта зазвичай посилює гостроту його сприйняття. Крім того, у розвитку відчуттів, на переконання О. Гройсмана, значну роль відіграє підструктура професійного досвіду особистості. Так, музиканти є набагато чутливішими до найменших звукових змін, ніж люди інших професій, а художники розрізняють у 10-15 разів більше відтінків кольорів, ніж особи, не пов'язані з живописом. Отже, доходить висновку вчений, у процесі спеціально організованої, цілеспрямованої діяльності з розвитку відчуттів вони обов'язково вдосконалюються, їх можна тренувати .

Сприймання є більш складним за характером психічним процесом, сутність якого полягає у цілісному відображенні предметів і явищ у сукупності їх різноманітних властивостей при безпосередній (чи опосередкованій як у мистецтві) дії подразників на органи чуття . Сприймаючи об'єкт, людина доповнює його, «домальовує» в уяві, по-своєму трактує.

На основі аналізу механізмів сприймання вчені виокремлюють такі його види, як «мисляче сприймання», пов'язане з науковим спостереженням, та естетичне, або художнє, яке Б. Теплов називав «почуттєвим», «емоційним». Вчений вважав, що зрозуміти художній твір означає, насамперед, відчутти, емоційно пережити його, а вже потім замислитися над ним . Емоційний відгук, викликаний твором мистецтва і є, на переконання П. Якобсона, сутнісною ознакою будь-якого естетичного сприйняття .

О. Мелік-Пашаєв визначає художнє сприймання як здатність особистості цілісно осягнути твір мистецтва як зоровий образ неповторного ідейно-емоційного змісту .

Б. Юсов запропонував модель художнього сприймання, яка охоплює здатність людини до співпереживання; її знання й уявлення про мистецтво; розуміння форми художніх творів, а також уміння переносити оцінки й художні судження на сприйняття явищ дійсності та інших видів мистецтва .

Розкриваючи специфіку художнього сприймання, Л. Виготський вирізняє такі його складові, як: художнє почуття, уява й свідомість, що дозволяє йому визначити мистецтво «як узагальнену техніку почуттів, знаряддя суспільства, за допомогою якого воно залучає до кола соціального життя найбільш інтимні, найбільш особистісні сторони нашої сутності» .

«Розумні емоції» мистецтва виникають, за ствердженням вченого, під час творчості й переробки певних життєвих почуттів. Усвідомлення їх відбувається у ході індивідуально-психологічного сприймання художніх цінностей, коли взаємодіють мистецтво і особистість як соціальні сутності, як різні соціальні структури . Особистісний характер цієї взаємодії робить художнє сприймання могутнім і незамінним засобом формування світогляду людини, її активної життєвої позиції.

Наступним психічним процесом, який виступає важливим зумовлюючим чинником у мистецькій освіті, є пам'ять.

Вона визначається у психології як психічні мнемічні процеси людини, що становлять собою слідове відображення її минулого досвіду й життєдіяльності, предметів і явищ дійсності, коли вони вже не діють безпосередньо на органи чуття .

Зумовлюючись індивідуально-типологічними властивостями особистості, зокрема, морфофункціональною асиметрією мозку й способом перекодування інформації, пам'ять поділяється на відповідні види (словесно-логічна, образна, емоційна тощо).

Для творчої людини, на думку О. Гройсмана, найбільш важливою є образна пам'ять, що полягає у збереженні й наступному відтворенні в уяві цілісного образу раніше сприйнятих об'єктів. Тому її іноді називають пам'яттю уяви. Відповідно до репрезентативної системи особистості (візуальної, аудіальної,

кінестетичної) образна пам'ять поділяється на зорову, слухову, рухову, дотикову, смакову тощо.

Не менш важливою у художньо-творчій діяльності й мистецькій освіті є емоційна пам'ять, адже, будучи несумісною зі штампом, вона утворює багату палітру емоційних відчуттів людини, від сили, гостроти й точності яких залежить яскравість і повнота її творчого переживання, її емоційна заразливість. Крім того, емоційна пам'ять, за ствердженням І. Зязюна й Т. Шибутані, є набагато сильнішою і тривкішою за раціональну й формується як «пам'ять серця» без усілякого заучування .

Одним з найважливіших елементів психічної діяльності людини, що зумовлює форми її організації, є увага. Вона забезпечує спрямованість і зосередженість свідомості на об'єктах, що сприяє їх виразному відображенню . К. Станіславський називав її «хвірткою до творчості», адже «геній – це неперервна увага» .

Обгрунтовуючи значення цього психічного процесу у творчій діяльності, О. Гройсман називає увагу «прожектором» психіки, що відбирає та яскраво й чітко висвічує у свідомості творця деякий об'єкт і водночас гасить усе інше .

У контексті нашого дослідження є важливим теоретичне положення вченого щодо зв'язку уваги з усіма психічними процесами, а особливо, з емоціями: «Увага до об'єкта, що викликає сильні емоції, загострюється» . Оскільки «у будь-якому навчанні, особливо у навчанні творчим професіям, присутня робота, пов'язана з організацією й управлінням увагою» , то врахування цього положення спрямовуватиме викладача мистецьких дисциплін на виявлення педагогічного артистизму, емоційної виразності, спонукатиме його до відмови від сухого, задидактизованого викладу навчального матеріалу на користь такої його презентації, яка викликатиме в учнів естетичні та інтелектуальні емоції, створюватиме загальний позитивний фон на занятті, що дозволить «тримати» їхню увагу не завдяки постійному їх «осмикуванню», а через збільшення домінанти їхнього сприймання за рахунок викликаних емоцій.

Крім того, знаючи зовнішні прояви уваги (зокрема, енергійна поза з поворотом голови й спрямованим на об'єкт уваги поглядом), педагог буде здатним діагностувати рівень сприйняття навчального матеріалу своїми учнями і залежно від нього застосовувати чинники актуалізації недовільної та

довільної уваги. Зокрема, Т. Лозанов значну увагу при цьому приділяв створенню естетичного середовища у закладі освіти (світлокольорового освітлення, застосування фонові чи функціональної музики та ін.), що на його думку, сприяло підвищенню ефективності методу інтенсивного навчання.

Якщо говорити про самого педагога, то для нього професійно важливою якістю є розподіленість, стійкість, великий обсяг, творча зосередженість уваги, здатність до її перемикання тощо.

Педагогічна увага залежить «від вміння бачити, спостерігати, вивчати життя оком, вухом, серцем та розумом художника, який відбирає в житті необхідний для його творчості типовий матеріал» .

Мислення є вищим пізнавальним процесом опосередкованого й узагальненого відображення загальних властивостей предметів і явищ в їх істотних властивостях і закономірних зв'язках та відношеннях. Воно є найвищим ступенем пізнання. Відображаючи дійсність, мислення виходить з узагальненого досвіду, накопиченого історією людства .

У психології створено цілий ряд класифікацій мислення за різними ознаками: за формою (наочно-дійове; наочно-образне; словесно-логічне); за характером завдань, що розв'язуються (теоретичне, практичне); за рівнем узагальнення (емпіричне, теоретичне); за ступенем розгорнутості (дискурсивне, інтуїтивне); за адекватністю відображення реальної дійсності (реалістичне, аутичне); за ступенем новизни та оригінальності (репродуктивне – евристичне – творче; конвергентне – дивергентне); за впливом на емоційну сферу (патогенне, саногенне) .

Необхідними умовами розвитку творчого педагогічного мислення І. Зязюн вважає наявність в педагога естетичного смаку, відчуття сучасного темпоритму, пропорції і гармонії, кольору, звуку, форми та багато іншого, що складає культурний потенціал людства .

З'ясуванню механізмів взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності присвятили свої праці Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, Г. Коджаспірова, Н. Тарасевич та ін. Зокрема, Г. Коджаспірова вважає, що у розвитку самостійного творчого мислення значну роль відіграє емоційна децентрація . І. Зязюн, доводить існування тісного зв'язку між творчим та художньо-образним мисленням педагога, яке як результат одночасної дії

першої та другої сигнальних систем, гносеологічно відтворює й об'єктивує весь відображувальний процес. У силу своєї асоціативності, художньо-образне мислення зумовлює підвищену здатність педагога до уявлення; воно є емоційно-почуттєвим, тобто постійно породжує переживання, зумовлені образами .

Я. Голосовкер називає таке мислення імагінативним (мисленням у словообразах) і вважає, що воно, спираючись на інтуїцію та уяву, створює нову реальність в духовній сфері – «імагінативний абсолют», прагнення до якого вчений вважає вродженим інстинктом людини. Саме тому імагінативне мислення є важливою характеристикою творчого процесу й творчого мислення.

Оскільки імагінація, за Я. Голосовкером, є не лише творчістю, а й процесом пізнання, то імагінативне мислення виконує пізнавальну та евристичну функції, адже, на переконання вченого, лише воно, а не формальна логіка, здатне породжувати нові ідеї .

Визнаючи професійну важливість імагінативного мислення і для митця й для педагога, ми відносимо до характеристики творчої індивідуальності викладача мистецьких дисциплін дві провідні якості імагінативного мислення режисера, виокремлені О. Гончаровим, а саме – образне мислення і вміння мислити дією: «Головною властивістю людини нашої професії є образне мислення. Художник сприймає світ інакше, ніж люди, які не володіють творчим даром. Все, що він бачить навкруги, перетворюється на образ» . Творче, образне, метафоричне мислення представників творчих професій виявляється в тому, що, створюючи образи, вони широко використовують метафори й аналогії. Творче образне педагогічне мислення надає педагогові здатність бачити суперечності навчально-виховного процесу, усвідомлювати їх на рівні педагогічних задач та проблем, вміти знаходити оригінальний спосіб та засоби їх розв'язання .

Уявою називається психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин на основі минулого сприйняття й пізнання шляхом установа нових зв'язків між відомими образами та знаннями. Вона надає людині можливості виходити за межі реального світу, переміщати речі й події в інші світи та простори .

Відмінність уяви від інших психічних процесів полягає в тому, що вона дозволяє людині створити уявлення про образи майбутнього, тоді як пам'ять – лише минулого, а сприймання – теперішнього. В уяві людина компенсує недостатність семантичної та естетичної інформації, вона може домислити те, чого не існує насправді, охопити своєю фантазією різноманітні часові феномени. Тому вчені вважають її провідною характеристикою творчої особистості й однією з найважливіших умов творчості у будь-якому виді людської діяльності, особливо мистецької, адже уява пов'язана з незалежністю мислення: «Поєднання уяви з наступною проекцією значущих аспектів уявлюваної картини на усвідомлювану реальність є основою творчого мислення... багато відкриттів, які зазвичай вважають випадковими, народилися завдяки великій силі уяви, яка миттєво малює різноманітні висновки з випадкових спостережень» (Г. Сельє).

Залежно від художніх особливостей і здібностей особистості уява набуває індивідуальних якостей і по-різному передає образи раніше сприйнятих об'єктів чи явищ. Найбільш яскраво вона проявляється, за спостереженням психологів, в особистостях, у яких домінує перша сигнальна система й художній тип мислення. Але, як зазначає О. Гройсман, уява виявляється не стільки в кількісному вираженні точності відтворення, скільки у змісті відбору художньо переломлених об'єктів оточуючої дійсності. Для цього необхідно навчитися проникати до сутності явища, що спостерігається, помічати й фіксувати головне у ньому, давати йому емоційну й змістову оцінку.

За класифікацією психологів, уява поділяється на: довільну й недовільну, активну й пасивну, репродуктивну й творчу, образну, художню.

Для викладача мистецьких дисциплін професійною необхідністю є наявність художньо-педагогічної уяви, пов'язаної з педагогічним мисленням, емоційною пам'яттю й увагою, спостережливістю, емоціями та іншими перцептивними процесами, що використовуються творчою особистістю для перекодування й рекомбінації об'єктивного відображення дійсності у суб'єктивному художньому образі (так, при читанні художньої літератури читач на основі створених автором образів домислює в уяві індивідуальну картину, наприклад, портрети персонажів, ситуації. Більш високий розвиток творчої уяви пов'язаний зі створенням нового оригінального образу, ідеї).

Педагогічна уява є зрідні акторській, тому стосовно неї справедливими є слова К. Станіславського, що характеризують її як складову акторської

психотехніки: «Уява, увага та емоційна пам'ять є «трьома китами» тренінгу акторської психотехніки» (ми додамо – й педагогічної техніки також).

Творча уява є дуже близькою до фантазії, але, на переконання П. Гончарука, «вони не збігаються, оскільки фантазія не пізнає, ... а тільки грає. ... Отже, слід говорити про «силу уяви, яка пізнає» і «силу фантазії, яка стимулює» . Водночас, стимулюючий вплив фантазії є дуже важливим у творчому процесі. Розуміючи це, В. Гропіус зазначав: «Повага до фантазії є більш важливою, ніж техніка, яка завжди підкорялася будівничій волі людини» .

Знання викладачем мистецьких дисциплін специфіки психічних процесів дозволяє йому краще зрозуміти психологічні механізми художньо-творчої діяльності і впливу мистецтва на особистість вихованців.

Психологічні механізми художньо-творчої діяльності

Психологічні механізми впливу мистецтва на особистість зумовлені передусім його художньо-образними засобами. Так, наприклад, у музичному мистецтві найбільш дієвим засобом є інтонація – індивідуально оформлений, художньо виразний комплекс звуків, що втілює певний музичний зміст за допомогою висотного співвідношення музичних тонів. Музична інтонація є носієм емоційного смислу музичного твору, динамічним виразником психічного стану особистості його героя.

Інтонаційність музичного твору слугує музичним кодом, за допомогою якого його чуттєво-образний і емоційний зміст перекладається на музичну мову, своєрідно відображаючись у глибинах людської свідомості і викликаючи асоціації з пережитими емоційними станами та естетичними враженнями. На основі цих «спогадів про враження» уява слухача «пливе» від одного інтонаційного змісту до іншого, допомагаючи досягнути художній зміст та ідею твору, що сприймається.

Музичним інтонаціям як носіям емоційних смислів притаманна певна «психофізіологічна примусовість», тобто здатність до навіювання «якихось думок, чуттів, відображень» , певних емоційних і психофізіологічних станів, які підсвідомо неконтрольовано впливають на формування установок, мотивів поведінки і рис характеру особистості, вводячи в неї, за висловом І. Франка, «нове зерно життєвого досвіду, нове пережиття і рівночасно зцілюючи те нове з тим запасом відображень та досвідів, які є активні або

дрімають в душі..., розширюючи зміст внутрішнього «Я» особистості, зворушуючи його до більшої або меншої глибини» .

Викликаючи в людини певні емоції й почуття, музична інтонація зумовлює емпатійне переживання нею реальності й суб'єктивної вірогідності змісту музичного твору. У цьому процесі нерідко задіюються різні системи організму: зростає серцева активність, активізується діяльність залоз внутрішньої секреції (сльози), посилюється згортання крові, гальмується робота органів травлення, порушується регулярність у темпі й амплітуді дихання тощо.

Зважаючи на велику роль інтонації в регулюванні психофізичного та емоційного стану особистості, дослідники у галузі музичної педагогіки й педагоги-музиканти надають винятково важливого значення у процесі музичного виховання формуванню в учнів інтонаційного досвіду, індивідуального інтонаційного запасу. У цьому процесі вони найчастіше використовують інтонаційно-образний зміст національного пісенного фольклору, який є ефективним засобом введення свідомості й підсвідомості вихованців у тон рідного оточення, що забезпечує умови для оволодіння ними національною культурою. Ці психологічні механізми були також покладені в основу теорії етногенезу Л. Гумільова, який запропонував енергетичну концепцію етносу як поля специфічних біофізичних коливань (інтонацій), що створюють своєрідну національну мелодію . На резонансі чи дисонансі цих мелодій, які становлять собою озвучені архетипи і визначають національний характер та національні стереотипи поведінки людини, ґрунтується, на переконання Л. Гумільова, взаємна приязнь чи антипатія народів.

Втім, психологічний вплив інтонацій на людину був відомим і використовувався з соціалізуючою й виховною метою ще у прадавні часи. Так, Піфагор, за свідченням його учнів, здійснив першу наукову класифікацію інтонацій, за допомогою яких можна було вгамовувати пристрасті, лікувати душевні недуги, смуток, роздратування, гнів, лютість тощо . У цьому процесі він надавав пріоритетного значення музикантам, які навчаючи людину співати або грати на флейті і лірі, утворюють та виправляють її характер .

Фундатор гуманітарного напрямку в освіті – Платон, маючи вишуканий художній смак і будучи тонким знавцем музичного мистецтва, наголошував

на полярних можливостях впливу останнього на душу людини й тому усіляко намагався спрямувати його енергію у конструктивне русло.

Роздумуючи у своєму творі «Держава» над тим, які форми художньої творчості позитивно, а які негативно впливають на створення ідеального суспільного устрою, Платон доходить висновку, що з усіх мистецтв найважливішу роль у житті суспільства та людини відіграє музика, оскільки різні співвідношення її тонів (інтонація) і ритмів викликають відповідні морально-естетичні реакції, що зумовлюють певні виховні результати. Тому, доводить філософ, коли змінюється музика – «тремтять підвалини держави».

Розрізняючи музу солодку, музу розбещуючу й музу упорядковуючу, Платон намагається започаткувати відбір творів мистецтва за принципом їх виховного та суспільного значення. Зокрема, пісні й гімни, написані в дорійському (мужньому) ладі, Платон вважає корисними, оскільки вони надають відваги громадянам, допомагають їм зберегти здоровий глузд і силу волі під час складних історичних випробувань й завдяки цьому забезпечують розквіт держави. Лідійський (журливий) лад, на його думку, розніжує людей і робить їх лінивими. Звучання ж фрігійського (екстатичного) ладу є, за Платоном, зовсім небажаним, оскільки він вселяє в душі людей сум'яття й паніку, перетворює їх на боягузів, не здатних встояти перед обличчям ворога (подібних висновків щодо значення інтонації у вихованні дійшов пізніше також Квінтіліан, який вбачав у ній могутній засіб викликання у слухачів «потрібних хвилювань душі»).

Розвиваючи Платонові ідеї, Аристотель розподіляє усі музичні лади на етичні (ті, що впливають на моральні якості людини), практичні (ті, що спонукають її до діяльності), ентузіастичні (ті, що впливають на почуття та силу волі людини, захоплюють її) і наполягає на тому, що найбільш сильний вплив музика здійснює на вихованця тоді, коли він не просто слухає, а виконує її, займається музичною творчістю.

Одним з вагомих психологічних механізмів впливу музичного мистецтва на особистість є, за результатами музично-психологічних досліджень, довільні й неусвідомлені зміни голосового апарату людини в процесі сприймання нею музичних творів, а саме: стискання, розтулення, вібрація голосових зв'язок відповідно до частоти звуків музики. Таким чином виникає процес «внутрішнього інтонування», тобто рефлексивного, мимовільного,

неусвідомленого співінтонування слухача з твором, що звучить. У музичній психології він отримав назву перцептивної вокалізації.

Цей процес розглядається науковцями як різновид нервово-м'язової активності людини, породженої музикою. З погляду психологічного механізму здійснення, перцептивна вокалізація є посиленою (і водночас спрощеною) формою моторного компонента сприймання: звучання музики стимулює м'язову «вокальну» реакцію слухача і певною мірою відбивається в ній. При цьому вібрація музичних звуків співпадає з м'язовою реакцією слухача не лише за структурою сигналів, але й за їх динамічною характеристикою. Таким чином, формується «візерунок м'язових знаків», які специфічно пов'язані зі слуховими враженнями і виконують роль своєрідного каталізатора слухових реакцій.

Перцептивна вокалізація є невід'ємною складовою процесу музичної перцепції як такого. Водночас, слід зазначити, що співтворча активність найбільшою мірою виявляється у процесі сприймання слухачем вокально-хорових творів, оскільки рефлекторному м'язовому відтворенню найлегше піддається вокальна мелодія, або ж музична побудова з пісенним викладом музичної думки.

Зазначена властивість зумовлює визначальну характеристику співу як наймасовішого і найдемократичнішого виду музичного мистецтва, у якому найбільшою мірою порівняно з іншими його різновидами потребується і досягається співтворчість. Завдяки цим своїм особливостям спів виступає основою системи музично-естетичного виховання особистості та її художньо-творчого розвитку: «Інтерес до музики починається, як правило, зі співів, а любов до пісні найкраще виявляється і виховується в її виконанні».

Проте процеси виконання і сприймання музичних творів, на думку психологів, перебувають між собою у тісному генетичному й функціональному взаємозв'язку, зумовленому перцептивною вокалізацією. З одного боку, остання є генетичною похідною від співу і наспівування як внутрішнє вокально-м'язове озвучення мелодії у процесі музичної перцепції, з іншого – спів і наспівування функціонально, на рівні фізіологічних процесів і рефлексів, пов'язані з внутрішньою перцептивною вокалізацією.

Здійснюючи експериментальне дослідження механізму мимовільної співтворчої активності, О. Костюк встановив існування глибинних зв'язків між

руховим компонентом музичної перцепції, художніми характеристиками музичних творів та індивідуально-психологічними особливостями й рівнем музично-естетичного розвитку людини.

На основі виявлення великої кількості аналогій між вокальною моторикою, перцептивною та аналітичною музичною діяльністю слухача він дійшов висновку, що моторна реакція завжди існує у єдності з емоційно-естетичним відгуком і створенням суб'єктивного образу в уяві сприймаючого .

Під час музичної перцепції подразнення слухового аналізатора викликає в людини водночас і мимовільні м'язові реакції, у яких специфічно втілюється усвідомлення та оцінювання нею емоційно-образного змісту музики. Причому, чим більше подобається слухачеві мелодія, тим яскравіше виявляється в нього моторна реакція. Цьому значною мірою сприяє також ритм музичного твору.

Найбільш яскраво це виявляється у ході сприймання запальних танцювальних пісень, під час слухання яких, за висловом В. Верховинця, «ноги самі ведуть у танок» і слухачеві «не встояти на місці»: «Як тільки озвалися перші звуки скрипочки та гучні закличні удари барабана, ... певно, не знайдеться в гурті жодної людини, яка б віднеслася байдуже до танцю. Одне стоїть, усміхаючись, хитає у такт головою то направо, то наліво, друге поводить плечима, третє плесне у долоні, тупне ногою об землю, переступить з ноги на ногу, інше зведеться на пальці та ненароком вдарить по плечу сусіда – і все те у такт музики. ... співак чи музика ... може захопити всіх так, що кожного потягне в танець» .

Така емоційно-психологічна впливовість пісні пояснюється психологами тим, що у процесі її слухання (а тим більше виконання) людина поступово особистісно занурюється в її зміст. Через емоційно-почуттєву сферу пісня задіює усі інші структури і рівні свідомості й діяльності людини: думки і почуття, установки і ціннісні орієнтації, переконання й мотиви поведінки, діяльність в цілому. При цьому, впливаючи на особистість, вона не лише проникає до її внутрішнього світу, але й взаємодіє з життєвим і художнім досвідом, з глибинними підвалинами «Я» людини. Цю амбівалентну і водночас цілісну взаємодію науковці визначають як бінарно-опозиційну, тобто таку, що передбачає водночас і соціалізацію особистості – включення її у суспільні зв'язки й стосунки, і її персоналізацію – утвердження особистості у

її самоцінному значенні, поглиблення особистісного начала й самосвідомого ставлення до себе .

На першому етапі сприймання пісні особистість знаходиться під неусвідомленим її впливом (Л. Виготський назвав це «дією-афектом»). Такий стан афекту, на думку О. Захарчук, зумовлює не лише переживання відповідних емоцій, а й впливає на процес мислення та інтелектуальні здібності людини .

Наступний етап сприймання та виконання народної пісні характеризується актуалізацією не лише емоційної, але й інтелектуальної сфери особистості слухача і виконавця, вироблення в них оцінно-ціннісного ставлення до неї. Це зумовлюється емоційно-раціональною сутністю народної пісні, яка через поєднання слова і музики впливає одночасно й на кірку, й на підкірку головного мозку. Функція першої полягає у розшифровці та переробці вербальної інформації й регулюванні пов'язаних з нею когнітивних процесів. Функція підкірки реалізується в актуалізації підсвідомості особистості, декодуванні інтонаційно-емоційного змісту пісні. Завдяки цьому в процесі взаємодії з народнопісенним твором задіюються одночасно інтелектуальна та емоційно-почуттєва сфери особистості, що зумовлює надзвичайну силу психологічного, соціалізуючого та виховного впливу пісні, оскільки, за ствердженням С. Рубінштейна, думка, загострена почуттям, глибше проникає у свій предмет, ніж «об'єктивна», байдужа думка. Зовнішньо це виявляється у свідомій дії, спрямованій на розкриття емоційно-образного змісту пісенної мініатюри: сюжету, художніх образів, настрою і т.ін.

У цьому процесі відбувається емоційна децентрація особистості виконавця й слухача, внаслідок якої вони, мимовільно уподібнюючись до героїв народнопісенних творів й емпатійно переживаючи їхні почуття й настрої, ідентифікують себе з ними, засвоюючи при цьому цінності, смисли, переконання, уявлення, норми поведінки, носіями яких виступають ці герої.

Таким чином, залучаючись до культури свого народу через пісню, людина від колиски засвоює «ірраціональну» інформацію, закладену в мелодико-інтонаційних зворотах, поспівочних ритмоформулах, стилістиці національної музичної мови, які у концентрованому вигляді містять національний духовний досвід і є музичними виразниками національної сутності та ідеалів цього народу. Отримана інформація у стислому, ущільненому вигляді кодується у мозку в особливих системах нейронів, відкладається у

довготривалій пам'яті людини, а потім постійно відтворюється упродовж її життя . Тому такою цінною є фольклорна інформація, закладена у народній пісні, і тому вона є одним з найважливіших і найефективніших засобів не лише музичного, а й національного виховання, народної педагогіки, фундаментальною основою формування національного ідеалу.

Процес сприймання народної пісні носить характер «емоційного пізнання» (Б. Теплов). Його сутність полягає у переробці енергії зовнішнього чуттєвого подразнення слухових аналізаторів на внутрішній емоційний стан реципієнта через виникнення асоціацій з уже знайомими йому інтонаційно-ритмічними формулами й відповідними емоційними станами, зумовленими певними життєвими подіями й ситуаціями. Цей процес відбувається як ланцюг послідовних операцій і дій: музично-слухове розчленування народнопісенного твору (аналіз), наступне його відтворення на основі об'єднаних частин (синтез), порівняння елементів пісні як музичних об'єктів через включення музичної пам'яті, асоціативно-образного мислення. Внаслідок цих операцій відбувається відбір істотного і перехід від чуттєво-емоційного пізнання до осмислення художнього образу, усвідомлення ідеї пісні, породжується її естетична оцінка. Результати перцептивно-мислительної діяльності переносяться на зовнішньо-практичну діяльність реципієнта, в процесі якої вони можуть уточнюватися, доповнюватися й переглядатися. У свою чергу, практичні дії через систему мотивів і спонук стають вихідним пунктом нового акту музично-творчого пізнання, викликають потребу в ньому.

У якості конкретних психічних форм існування цієї потреби, знову ж таки, виступають емоції й почуття, оскільки без них потреби у психіці індивіда й особистості як такі не існують, оскільки активність потреб завжди має емоційно-почуттєві форми вияву .

У почуттях своєрідно відбивається перебіг музично-пізнавальної діяльності та естетичний досвід слухача, який становить собою єдність життєвого, емоційного і художнього досвідів, єдність переживання подій, ситуацій реальної дійсності та звукового матеріалу твору.

Б. Асаф'єв вважав естетичний досвід одним з показників естетичного розвитку людини і розглядав його як єдність емоційності та образності її мислення, моральних і художніх критеріїв оцінки мистецьких творів, естетичного ставлення слухача до музичного мистецтва, яке виявляється

передусім у його смаках та інтересах, музичних запитах. Останні знаходяться між собою у діалектичній єдності: слухач воліє зустрічатися з тією музикою, яка відповідає його смакам і запитам, а запити, у свою чергу, формуються виробленими смаками.

Експериментальними дослідженнями психологів доведено, що «в людини формується особливий, психологічно зумовлений потяг до певних переживань», вона «відчуває потребу не просто в якомусь випадковому наборі емоцій, ... а лише в такому, який утворює ту чи іншу улюблену нею «емоційну мелодію», що має знайому структуру і зміст» .

При низькій перцептивній культурі слухачеві важко освоїти ідейно-емоційний зміст музики, що сприймається, дати їй адекватну оцінку. Зустрівшись з твором, що занадто складний для нього за своїм емоційно-образним змістом і викладом музичного матеріалу, слухач інколи починає відчувати апатію або навіть антипатію до нього, а це, у свою чергу, ускладнює подальше освоєння такої музики, перешкоджає виникненню емоційно-естетичного відгуку, інтересу до неї, що, фактично, нівелює її емоційно-психологічний і педагогічний вплив.

Разом з тим, недосвідченого слухача нерідко вражають твори, далекі від естетичної досконалості. Він, наприклад, сприймає якесь меланхолійне танго, як справжню душевну драму, а «серйозні» музичні жанри здаються йому нудними, невиразними. Такий слухач, за висловом О. Костюка, схожий де в чому на глядача, який, переглядаючи кінокомедію, не відчуває саме комедійності показаного, надзвичайно серйозно сумує чи радіє, залежно від ситуації .

У зв'язку з цим справедливим є порівняння І. Вінкельманом «недосвідченого почуття» з плющем, який однаково легко чіпляється як за дерево, так і за стару стіну . При цьому емоційне пізнання твору в процесі сприймання посідає незначне місце. Звучання музики збуджує активність уяви слухача-початківця, це, у свою чергу, викликає асоціативний комплекс почуттів, іноді яскравих, але, як правило, далеких від твору, що сприймається. Малохудожній і малозмістовний твір може збудити у такому невибагливому слухачеві значно ширший спектр емоцій, ніж складна високохудожня музика. Але під час аналізу характеру враження від сприймання такого твору виявиться, що воно різко відрізняється від справді художнього враження. Емоції є і в тому, і в іншому випадку, але вони різні за своєю природою. І

людина, що позбавляє себе через пристрасть до «легких» творів спілкування зі справжніми мистецькими шедеврами, по суті обкрадає себе, бо не дістає таких вражень, які б розширювали її духовні обрії» .

Аналіз музично-педагогічних досліджень, проведених за останні роки, свідчить про занепокоєння музикантів-педагогів зростаючою тенденцією до відчуження музичної культури від духовності особистості, втрати музичним вихованням ціннісних орієнтацій, перетворення його на «утилітарно-цілеспрямоване навчання певному виду музичної діяльності» (Т. Скорик). Цей процес відбувається на тлі активного напливу низькопробної беззмістовної музики у сучасному інформаційному просторі.

Усталені, повторювані «з пісні в пісню» ритмоформули та мелодико-гармонічні звороти сучасної «попси», поєднані з примітивним текстом, який інколи навіть має асоціальний характер, заповняють свідомість і підсвідомість молоді, формують спотворені музичні смаки, перетворюючи потребу у спілкуванні з музичним мистецтвом на «квазіпотребу» (К. Левін), тобто прагнення до розважання, що, збуджуючи малий спектр найбільш простих, легко задовольваних потреб, звужує емоційну сферу слухача, атрофує його здібність відгукуватися на складні, емоційно багаті музичні впливи. Натомість, естетично цінні, високохудожні твори, процес засвоєння яких передбачає свідому музично-пізнавальну діяльність слухача, складну аналітико-синтетичну роботу мислення, спрямовану на виокремлення й об'єднання головних змістово-образних елементів звукової тканини твору, осмислення його на основі активізації емоційно-образних асоціативних комплексів, «випадають» з кола слухацьких запитів значної частини молодих людей.

Це приховує в собі велику небезпеку, оскільки бездуховність у музиці породжує порожнечу у молодих душах, веде до бездуховності в суспільстві. Боротися з цим негативним явищем сучасним педагогам-музикантам можна лише шляхом створення музично освіченого середовища, цілеспрямованого, систематичного формування слухацької культури в сучасній молоді, вироблення в неї здатності не лише слухати, але й чути музику, аналізувати її зміст. Досягати цього слід обережно, уникаючи «прямого насильства» над слухом (Б. Асаф'єв) і розумно спрямовуючи його у бік все більшого охоплення істинно художніх явищ музичного мистецтва.

Для того, щоб зрозуміти музичний твір, емоційно його пережити, отримати естетичну насолоду від його сприймання, необхідно забезпечити молоді вихідний рівень музично-естетичних знань, сформувати навички творчого сприймання (слухання, розуміння, оцінювання), виконання музичних творів та художньо-творчої музичної діяльності.

Отже, досліджуючи шляхи досягнення мистецьким твором психологічного ефекту, психологія мистецтва і художньої творчості забезпечує основи для розуміння природи художнього сприймання, механізмів впливу мистецьких явищ на людину і цим самим сприяє пошуку нових методів виховання і розвитку особистості мистецькими засобами.

Узагальнення викладеного у підрозділі дозволяє стверджувати, що завдяки теоретичним здобуткам психології мистецтва і художньої творчості, які слугують методологічним орієнтиром при визначенні змісту, організаційних форм і методів мистецької освіти, а також практичним здобуткам психологів, що забезпечують викладачів мистецьких дисциплін психолого-педагогічним інструментарієм для діагностики рівнів художньо-творчого розвитку учнів і студентів та виховання їх засобами мистецтва, психологія мистецтва і художньої творчості стає важливою методологічною основою мистецької освіти. Це зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення цієї науки студентами мистецьких спеціальностей педагогічних ВНЗ шляхом введення до інваріантної частини навчального плану відповідного навчального предмета й передбачення розробки мистецько-психологічної складової змісту педагогічної практики майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Адже сьогодні стає очевидним, що результати їхньої мистецько-педагогічної підготовки не можуть обмежуватися лише набуттям знань і умінь з аналізу художньої форми, засвоєнням авторитетних суджень про мистецтво, копіюванням готових зразків виконавської інтерпретації твору тощо. Тільки збагачення процесу художнього пізнання способами, які сприятимуть й стимулюватимуть оригінальні вияви майбутніми вчителями мистецьких дисциплін особистісних реакцій і створюватимуть необхідні умови для їхнього творчого самовираження як суб'єктів мистецько-педагогічного процесу зумовлять позитивні результати вітчизняної мистецької освіти і введуть її на рівень світових вимог.

Питання для самоперевірки і самоконтролю

1. Чому психологія мистецтва і художньої творчості є методологічною основою мистецької освіти?
2. У чому полягає «секрет» емоційної впливовості мистецького твору?
3. Схарактеризуйте основні психічні процеси людини, зумовлені впливом мистецтва.
4. У чому виявляються особливості «недосвідченого» художнього сприймання?
5. Розкрийте психологічні механізми впливу художнього твору на особистість.