

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут проблем виховання

**ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ УПОДОБАНЬ  
УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ  
НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА ТА В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС**

Монографія

УДК 74(07)

ББК ...

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту проблем виховання  
НАПН України (протокол №4 від 26.04.2018р. )*

**Авторський колектив:**

О. А. Комаровська (Передмова, розділи 1; 2; 3.1; 3.2; 3.5);

Н. Є. Миропольська (3.4, післямова), С. А. Ничкало (3.3),

І. С. Денисюк (4.1), І. В. Руденко(4.2)

**Рецензенти:**

**С. В. Коновець** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

**С. О. Соломаха** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти імені академіка І. А. Зязюна Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України.

Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час : монографія / О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська, І. В. Руденко, С. А. Ничкало, І. С. Денисюк; за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. – , 2018, – ... с.

ISBN ...

У монографії розглянуто поняття мистецьких уподобань, окреслено діагностувальну процедуру виявлення мистецьких уподобань учнівської молоді, запропоновано методику формування мистецьких уподобань підлітків та старшокласників у сфері різних видів мистецтва та в мистецтві загалом; подано рекомендації для вчителя стосовно роботи з учнями на уроках мистецтва та в позаурочний час.

**УДК 74 (07)**

**ББК ...**

ISBN ...

І не знецінюйте коштовне,  
не загубіться у юрбі.  
Не проміняйте неповторне  
на сто ерзаців у собі!

Минають фронди і жиронди,  
минає славне і гучне.  
Шукайте посмішку Джоконди,  
вона ніколи не мине.

*(З поезії Ліни Костенко)*

## ЗМІСТ

### ПЕРЕДМОВА

Розділ 1. Мистецькі уподобання як науково-педагогічна проблема .....

1.1. Мистецькі уподобання в контексті художньо-естетичної свідомості особистості .....

1.2. Художньо-інтонаційний образ сучасного життя в уявленні школярів .....

Розділ 2. Мистецькі уподобання сучасного школяра: особливості виявлення та реалії .....

2.1. Орієнтири для діагностування мистецьких уподобань сучасного школяра у діалозі суб'єктів навчального-виховного процесу .....

2.2. Панорама мистецьких уподобань суб'єктів освітнього процесу

Розділ 3. Методичні орієнтири педагогічного впливу на мистецькі уподобання особистості на уроках і в позаурочний час .....

3.1. Особистісно-виховні домінанти педагогічного впливу на мистецькі уподобання школярів .....

3.2. Музичний діалог як інструмент розширення кола музичних і музично-театральних уподобань школярів .....

3.3. Мистецькі уподобання школярів у сфері образотворчого мистецтва і архітектури .....

3.4. Естетична логосфера уроків мистецтва у старшій школі .....

3.5. Художня драматургія шкільних немистецьких заходів .....

РОЗДІЛ 4. Рекомендації щодо методичної підготовки вчителя до педагогічного впливу на мистецькі уподобання учнів .....

4.1. Імпровізація як складник підготовки вчителя музики і чинник педагогічного впливу на мистецькі уподобання учнів

4.2. Творчі завдання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до формування мистецьких уподобань учнів

ПІСЛЯМОВА .....

Джерела .....

Додатки .....

## ПЕРЕДМОВА

Мистецька освіта протягом тривалого часу кристалізувалася за чіткою логікою освітніх та соціокультурних подій і нині є стрункою системою. Але реалії життя посилюють духовне начало в усіх освітніх процесах, що має бути протиставлено проявам антилюдяності й антигуманності. Зростає значущість суб'єкта як стрижня розгортання самої мистецької освіти: лише суб'єкт, який досягає акме, здатен впливати на навколишній світ у діалозі з іншими, що і є орієнтиром для реформування освіти [88].

Усе це неминуче потребує уваги педагогів до естетизації життя, особливої мисленнєвої естетики як «радість мислення», котру переживає справжня творча особистість [48,с.3].

Нині суспільство об'єктивно входить в *інноваційний* тип прогресу, який характеризується динамізмом, інформатизованістю, технологічністю, так званою мережевою здатністю людини до комунікації, що сягає загальнопланетарного масштабу [37]. Людство творчо шукає шлях переходу від техногенної цивілізації ХХ століття до антропогенної цивілізації майбутнього, що безпосередньо залежить від освіти, а головне – від виховання людини культури. Це і є орієнтир для виховного процесу [10].

Однак сучасний прогрес поряд з позитивом несе й очевидний негатив. Перенасичення інформацією і швидкі темпи її змінюваності не дозволяють юному поколінню здійснювати рефлексію цієї інформації: людина не встигає її «прожити» на тлі нав'язування ззовні, а це утворює звичку «всепоглинання». Особливу небезпеку несе не лише невідрефлексована мистецька інформація, а й «квазімистецька», оскільки вона ще сильніше впливає на емоційну сферу особистості. Становище ускладнюється тим, що посилені квазімистецькі інформаційні впливи є педагогічно некерованими.

Інформатизованість і технологічність життя зумовлюють суттєві зміни ментального характеру, породжуючи «кліповість» мислення [73]. Його ознака – нівелювання системності й глибини пізнання; супутним «кліповості» фактором є швидке перемикання уваги з одного об'єкта пізнання на інший,

«клаптиковість» сприйняття інформації, що надходить імпульсивними «спалахами» і при швидкому темпі створює перепони для утворення цінностей. Хоча вперше про феномен «кліпового мислення», або кліп-культури («мозаїчність» мислення) вчені заговорили півстоліття тому (А. Моль, Е. Тоффлер), проблема гостро постала у педагогіці мистецтва саме стосовно сучасних підлітків і старшокласників.

До сучасних викликів належить і той факт, що людина ХХ – початку ХХІ століття проживає своє життя в атмосфері його тотальної візуалізації, відчуваючи себе то актором, то глядачем, що культивується світом сучасної культурної індустрії і перетворює навколишній простір на калейдоскоп видовищ [80, с. 7]. Усе це також не може не враховувати педагогіка мистецтва.

У зв'язку з цим зростає небезпека підміни загальнолюдських цінностей цінностями масово-маніпулятивними, банально-розважальними, які легко вкорінюються і знищують в особистості здатність до критичної рефлексії [82].

Мистецька освіта якнайкраще сприяє самопізнанню, необхідному людині в її пошуках духовності. Як ніколи загострено звучить теза С. Кримського: духовність – це «завжди ціннісне домобудівництво особистості, той безкінечний шлях до формування свого внутрішнього світу, що дає можливість людині не залежати повністю від контексту, зовнішнього життя, тобто залишатися тотожною собі... Духовність – спосіб життя... Людина – істота вертикальна. Її життя вимірюється не кількістю років, а ступенями ціннісного сходження... Особистість не може бути об'єктом, тобто тим, що протистоїть людині, а *лише суб'єктом*» [36].

Випускник школи має входити в самостійне життя здатним творчо мислити, продукувати і втілювати оригінальні ідеї; бути обізнаним у світовій мистецькій спадщині і критично сприймати та інтерпретувати новітні явища; осмислювати власні емоції від мистецтва і володіти розвиненою мотивацією самокоригування мистецькими засобами, прагнути усвідомлено розширювати коло пізнання мистецьких явищ [60, с.58].

У пошуках педагогічних механізмів впливу мистецтва на особистість вже не «спрацьовують» традиційні орієнтири. Виникають «ножиці» між потребами дитини в пізнанні мистецьких явищ і відставанням педагогічної практики від темпів руху культурно-мистецького простору, між прискореними потоками різноманітної інформації та невмінням дитини орієнтуватися в ній, а педагогів – орієнтуватися в уподобаннях дитини.

Чи усвідомлює мистецька освіта свої завдання? Адже «динаміка освіти як сфери культурного самостворення людської особистості може виконувати функцію своєрідного «лакмусового папірця», переконливого індикатора «онтологічної кореляції» духовних цінностей суспільства» при тому, що саме мистецькій освіті відведено роль долати несумірність й дисбаланс між «духовним виробництвом самого суб'єкта культурного розвитку» і порушенням гармонії між культурою і ментальністю, породженим «технократизаційними» явищами, коли виникає «відрив освіти від культури» [8, с.157–158].

Вчитель має усвідомити *об'єктивність піднесення ролі мистецької освіти*, метою якої є особистість, здатна творити себе, оптимально використовуючи її потенціал у різних сферах знання. На часі наукове переосмислення проблемного поля мистецької освіти.

Автори монографії поставили за *мету* здійснити рефлексію сучасного понятійного апарату мистецької освіти, що дасть змогу віднайти педагогічний інструментарій, адекватний цивілізаційним викликам. Зокрема, у сфері художньої свідомості виокремлюються *мистецькі уподобання*. Читачеві пропонується осмислення сутності мистецьких уподобань школяра як суб'єкта процесу художнього пізнання, за оптимального врахування специфіки таких уподобань.

Читач ознайомиться також із діагностувально-моніторинговою процедурою і *механізмами педагогічного впливу* на сферу художньо-естетичної свідомості особистості – на прикладі організації художнього пізнання учнями основної і старшої школи різних видів мистецтва на уроках і в позаурочний час.

## Розділ 1

# МИСТЕЦЬКІ УПОДОБАННЯ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### 1.1. Мистецькі уподобання в контексті художньо-естетичної свідомості особистості

У педагогічній теорії і практиці мистецької освіти словосполучення «мистецькі уподобання» застосовується як метафора або ж як синонім «художнього/естетичного інтересу», «художнього/естетичного смаку», «художньої/естетичної оцінки». Ці поняття також не набули однозначного тлумачення й узагальнено розглядаються як форми естетичного ставлення до мистецтва і до світу через мистецтво, тобто як складники художньо-естетичної свідомості.

У психолого-педагогічних та естетико-мистецтвознавчих джерелах (Л. Левчук, О. Олексюк, О. Рудницька, Г. Шевченко та інші) йдеться про те, що естетична свідомість людини, формуючись через занурення в мистецтво і конкретизуючись як *художня* свідомість, відтворює поступове художнє становлення людини і виявляється в таких формах ставлення до мистецтва і світу, як художній інтерес, смак, оцінка, ідеал, погляди, теорії, що відображають динаміку руху особистості до самовдосконалення в мистецтві. Зрозуміло, що ці форми спираються на емоції і почуття як підвалини естетичної свідомості, що невід'ємні від сприймання творів.

*Художній смак*, як різновид естетичного, є однією з найважливіших характеристик становлення людини, що відбиває рівень її самовизначення в мистецтві; фактично, це здатність людини робити вибір та оцінювати, яка ґрунтується на відчутті задоволення від споглядання певного мистецького об'єкта.

Поширені серед юного покоління прояви "всеядності", готовності приймати без відбору будь-яку інформацію поза критичним ставленням до неї свідчать про несформованість художнього смаку. Тобто, «художній смак» віддзеркалює присвоєння людиною певної мистецької цінності як стійкого



вибору, постає як здатність особистості до індивідуального відбору мистецьких цінностей, а тим самим – до саморозвитку і самовиховання. На думку Л. Левчук, художній смак значною мірою визначається своєрідністю почуттєвої сфери людини та її освіченістю, зокрема мистецькою, естетичним досвідом [17,с. 60-61], тобто є *відносно сталим* особистісним утворенням.

Відтак, *художній смак* – це основа для формування у людини здатності естетичної оцінки. Зауважимо: художній смак людини, як більш-менш стійке утворення, динамічно розвивається, збагачується, що, безумовно, залежить від розширення кола художнього пізнання і міри сформованості інтересів.

У цьому контексті *художній інтерес* людини – це така форма прояву естетичного ставлення до мистецтва, яка інструментально є тріадою «емоціо-раціо-воля» стосовно художнього пізнання. Він невід’ємний від емоційно-позитивного ставлення до об’єкта пізнання. Інтерес – основа формування естетичного смаку, що виявляється, насамперед, у вмотивованому прагненні до пізнання. Тобто, художній інтерес – це також більш-менш стійке і осмислене бажання пізнавати й орієнтуватися в певному колі мистецьких об’єктів. Інтерес – так само динамічне утворення; а динаміка залежить від розширення кола пізнання самою людиною, яка для цього задіює свої «раціо» і «волю».

Художній інтерес виникає як результат зустрічі й переживання людиною мистецьких явищ, виявляє себе в почутті радості, здивування, милування творами, можливо, в емоційному перебуванні людини під впливом післядії зустрічі з мистецтвом, у роздумах з приводу сприйнятого тощо; а також – як самоспонука, імпульс до наступних зустрічей з художніми творами, набуття досвіду, на основі якого формується художній смак.

Таким чином, поглиблення інтересу можемо трактувати як своєрідний механізм формування смаку і, таким способом, відносно стале особистісне утворення в частині змістового вектору; а динаміка інтересу стосується поглиблення змісту цього вектору як *міри* емоційно-пізнавальної долученості до певних мистецьких явищ. Наприклад, поглиблення інтересу людини до класичної музики пов’язано з бажаною повторюваністю зустрічей з цією

сферою музичного пізнання, що формує відповідний художній (цього разу – музичний) смак.

Свій художній (естетичний) смак людина оприлюднює переважно через судження, в яких висловлює оцінку художніх творів відповідно до власних естетичних почуттів, потреб, інтересів, світогляду [17,с. 65]. Тобто, сформованість художніх смаків виявляє себе через глибину індивідуальної *оцінки*, яка проступає в судженнях, що можуть бути різногоступеня обґрунтованості, але завжди спираються на почуття і привласнення певної цінності, яка перебуває в ареалі сформованого художнього смаку.

Чому ж у категоріальному полі художньо-естетичної свідомості постала необхідність виокремити поняття «мистецькі уподобання»?

Відповідь слід шукати в сучасних реаліях: особистість, яка входить у самостійне життя і неминуче стикається із суперечливим і змінюваним світом «сам на сам», має бути людиною:

- креативною, що володіє внутрішньою мотивацією до творчості, а також «високорозвиненою спроможністю до цілісного акту творення в будь-якій без винятку царині людської життєдіяльності» [32, с. 178];

- особистісно мобільною, гнучкою, адаптивною; «особистісна мобільність перетворює людину на ініціативну, творчу особистість», це такий внутрішній потенціал, що забезпечує можливість саморозвиватися, здобувати нові знання, ефективно спілкуватися з іншими [74, с. 79]; особистісна мобільність виявляє себе як готовність до вибору і дії в різноманітних ситуаціях, віддзеркалюючи сформованість комплексу ключових життєвих компетентностей, передусім – здатності навчатися впродовж життя;

- оптимістично налаштованою; що є важливим фактором, який гарантує успішність людини в обраній нею сфері життєтворчості, налаштовує на адекватну самооцінку і долання перешкод, формує впевненість у своїх силах;

- інформаційно-інновативною – володіння не лише ІКТ, а й інформацією: вмінням її здобувати, а здобуваючи – швидко в ній орієнтуватися. Отже, вміння

її «просіювати», а це означає – оцінювати на основі вже сформованої системи ціннісних орієнтацій.

Така особистість і є «людиною культури»: духовно багатою, з глибоким внутрішнім світом, сформованою національною свідомістю і почуттям патріотизму, власної гідності, гордості за країну та її надбання в усіх сферах життя і при цьому мобільною в адаптації та гнучкою в орієнтуванні у суперечливих глобалізаційних світових процесах, що невід’ємно від креативного продуктивного мислення (В. Кудрявцев). Це людина, яка прагне самовизначатися і творчо самореалізуватися у світі культури; знаходить себе в постійно змінюваному соціокультурному середовищі, вільно орієнтуючись у духовних цінностях [9].

Саме така особистість і відповідає визначенню «інноваційна», яке актуалізується в сучасних філософських і психолого-педагогічних дослідженнях і є супутним до «інноваційного прогресу» (І. Бех, В. Кремень).

Така особистість спроможна долати небезпеку «розірваного», «клаптикоподібного», «кліпового» пізнання; тобто, свідомо формує собі здатність послідовного й глибинного осягнення різноманітних явищ життя та їх художньої інтерпретації на основі розвитку рефлексії і саморефлексії.

Змінюваність світу, динамічність, а інколи й непередбачуваність культурних процесів та, відповідно, потоків мистецької (і квазімистецької) інформації і змушують звернути увагу на дефініцію «мистецькі уподобання». Підтекст, вкладений у «мистецькі уподобання», означає змінюваність, швидкоплинність ставлення та орієнтування особистості в різноманітних художніх процесах.

На відміну від мистецьких уподобань, «смак», «інтерес», «оцінка» володіють більшим ступенем константності. Не завжди мистецькі уподобання людини становитимуть її стійкий інтерес і впливатимуть безпосередньо на смак, оскільки не завжди переходять у категорію ціннісних орієнтацій. Але, безперечно, мистецькі уподобання, навіть плинні і тимчасові, впливають на оцінку – через емоційну реакцію, неминучий розвиток критичного мислення,

прагнення рефлексії власного ставлення до пізнаного і здатності осмислення власних почуттів.

Отже, *мистецькі уподобання* можемо трактувати як ланку-регулятор між смаком, інтересами, оцінкою – з одного боку; а з іншого – як лакмус прояву кожного з цих складників художньо-естетичної свідомості.

У педагогічному процесі мистецькі уподобання поступово набувають вагомості як самостійний феномен – як форма прояву особистістю її естетичного ставлення до творів мистецтва та життя через пізнання мистецтва, якій притаманна *динамічність*; що пов'язана з природним мобільним реагуванням людини на об'єктивну динаміку художнього простору. Людина з розширенням кола художнього пізнання починає керувати своїми уподобаннями, вводити найбільш цікаві й емоційно пережиті з них до сфери інтересів і смаків або заперечувати і не приймати пізнане до ціннісних орієнтацій; а отже – самостійно вибудовувати власну траєкторію мистецького розвитку як суб'єкт власного життя.

Дефініція «мистецькі уподобання» якраз виявляє природну змінюваність, плинність, гнучкість тощо – на відміну від більш «стійкого» поняття «інтерес», на основі якого формується «смак» та «оцінка». Але пам'ятаємо і про те, що особистість, яка виходить у самостійне життя, крім «гнучкості», має володіти вже сформованою системою стійких ціннісних орієнтирів, які становитимуть спонуку її вчинків. Звідси – своєрідна дуалістичність «уподобань»: нероздільність, діалектичність протилежних процесів художнього пізнання – одночасно його *плинності і константності*.

Таким чином, поняття «мистецькі уподобання» є близьким до «інтересів», «смаків», «оцінок», але в контексті неодноразово згадуваної динамічності і змінюваності художньо-інформативного поля нашого життя постає більш рухомим за змістом феноменом, ніж «інтерес» та «смак», не завжди набуваючи їх статусу.

Можемо підсумувати: *мистецькі уподобання* є формою прояву інноваційною особистістю її естетичного ставлення до творів мистецтва та

життя, якій притаманна *динамічність* і певна «*векторність*», котримилюдина у міру розширення кола художнього пізнання починає керувати самостійно, вибудовуючи власну траєкторію культурного розвитку, – порівняно з мистецькими інтересами та смаками – як сформованими й відносно сталими домінантами естетичної свідомості.

Звідси випливають об'єктивні *орієнтири* педагогічного впливу на уподобання учнів у навчальній та позаурочній діяльності:

- урок мистецтва варто розглядати переважно як основу формування саме інтересів та оцінок: на уроці вчитель залучає учнів до пізнання тих творів вітчизняної та інших культур, що є «класикою» в широкому розумінні, що визнані традицією, шедевром, тих, якікожна освічена людина має усвідомити як цінність; поглиблення в учня здатності переживання дозволить йому ввести пізнане загальнолюдське до системи особистісних цінностей;

- для впливу на її «уподобання» дитину логічно провокувати виходити «за межі» уроку; але бажання такого «виходу» підсилюється, корегується саме на уроці мистецтва – системно, послідовно, ґрунтовно.

*Педагогічним механізмом є персоналізація* дитиною художньо-освітнього простору [16; 31] як поетапна дія:

1) освоєння і прийняття/неприйняття частини простору (ціннісно-орієнтаційний етап);

2) свідоме дієво-практичне входження в художньо-освітній (художньо-естетичний) простір (власне естетизаційний етап).

Зауважимо: йдеться про входження у простір як рухчерез художньо-естетичний простір навчального закладу в більш широкий культурно-мистецький простір. Персоналізуючи його, учень як суб'єкт навчається усвідомлювати свої уподобання, здійснюваний ним відбір мистецької інформації з культурно-мистецького простору збігається із творенням особистістю мистецької аури власного життя (зокрема, дозвілля).

Очікуваний результат – виникнення у дитини стійкого прагнення осмислювати свої уподобання, що забезпечить її самостійне й усвідомлене

входження в культурно-мистецький простір, який є *багатовекторним* і *гармонійним* за її відчуттям.

*Багатовекторність* виникає як результат усвідомлення дитиною того, що життя може пізнаватися нею через різні мистецькі сфери, навіть ті, що не становлять для неї стійкого інтересу. Важливо акцентувати увагу на *потребі дитини пізнавати різні сфери* мистецтва як усвідомлення необхідності розвитку своєї здатності пізнавати те, що «від мене поки є далеким, але це «далеке» присутнє в житті і чомусь є цікавим для інших людей».

*Гармонійність* і постає саме як збалансованість уявлення у свідомості учня різних мистецьких сфер під час їх пізнання.

Домінантними педагогічними *принципами*, дотримання яких має забезпечити результативність естетико-виховного процесу в контексті педагогічного впливу на мистецькі уподобання учнів, є принципи:

- *духовної насиченості* шкільної життєдіяльності учнів, загальна картина якої є простором для реалізації їхніх креативних можливостей, що стосується як уроку мистецтва, так і позаурочного життя;
- *добровільного вибору* учнем своєї діяльності;
- *орієнтування на індивідуальний темп*, але сприяння мобільності в ознайомленні з різними способами мистецької самореалізації;
- *діалогізму спілкування* (полілогу) рівноправних суб'єктів культурно-мистецького простору, в якому кожен відчуває себе його ініціатором і творцем;
- *єдності* навчальної та позаурочної діяльності учнів та *наступності* вікових особливостей художнього пізнання й набуття естетичного досвіду.

Крім того, окреслене бачення сутності «мистецьких уподобань» зумовлює увагу до дотримання і таких специфічних для мистецької освіти принципів:

- *актуалізації «катарсичної активності»*;
- *досягнення арттерапевтичного ефекту дії мистецтва*.

Найважливішим принципом, який можна розглядати як провідний і системоутворювальний, є *принцип ставлення до дитини як до суб'єкта власного розвитку* (реалізується через принципи педагогіки *співпраці*,

толерантності, підтримки, які спрямовані на самостановлення індивідуальності).

Дотримання окреслених принципів буде ефективним за умови врахування художнього образу сучасних життєвих реалій, причому таких, якими вони представлені в уявленні школярів: саме тоді на першому, ціннісно-орієнтаційному, етапі простір прийматиметься/не прийматиметься через занурення і переживання образних «сміслів» навколишнього світу – музичного, пластичного, мовленнєвого, візуального; а далі (на другому, естетизаційному етапі) в людини поглиблюватиметься мотивація і розкриватиметься її здатність дієво впливати – створювати власний «художній образ».

## **1.2. Художньо-інтонаційний образ сучасного життя в уявленні школярів**

Що саме вкладаємо в поняття «художньо-інтонаційний образ» у педагогічному контексті? Що таке «інтонація» і як це поняття зіставлено з «художнім образом» життя?

Відповідаючи на ці запитання, розглянемо:

- «інтонаційність» як смислову ознаку художнього простору буття людини, що – як складник простору освітнього – утворюється одночасно педагогічно керованими і стихійними інформаційними потоками мистецької інформації;

- художній простір сучасного життя та його художньо-інтонаційний образ як ціннісне привласнення інтонації школярем.

Сутність поняття «інтонаційність» широко дискутується і розробляється у мистецтвознавстві, передусім теорією музики і дещо менше – теорією танцю. Видатний теоретик музичного мистецтва Б. Яворський тлумачив інтонацію як *прояв життя у всезагальному значенні*, стверджуючи, що «*усякий прояв життя є змістом людської мови, яка має два різновиди – звуковий і пластичний*» [100,с. 2]. Вочевидь, «зміст людської мови» вчений розумів як свого роду

проживання сенсів і олюднення такого переживання у звуковій та пластичній формі. Звук і пластика, що розгортаються в часі, є процесуальним *втіленням-інтонуванням внутрішнього переживання сенсів*. Влучно про це написав Є. Назайкінський: музика і жест людини – це зовнішній прояв її внутрішніх станів [57, с. 8].

Суголосний такому розумінню зміст поняття «інтонація» викладений іншим теоретиком, істориком музики, музичним педагогом і композитором Б. Асаф'євим – автором відомої інтонаційної теорії музики: інтонація – першорядної значущості чинник осмислення звучання; інтонація – «якість осмисленого вимовлення» [2, с. 259], що породжується переживанням.

Досліджуючи емоцію, закладену в музичній інформації, В. Суханцева у ґрунтовному дослідженні музики як віддзеркалення «світу людини» проводить думку: емоція, що звучить, є *одночасно* емоція, що інтонується, емоція виражається в інтонації і сприймається через інтонацію [85].

У своєму тлумаченні інтонації (також музичної) О. Сокол справедливо розширює її межі, підкреслюючи процесуальний характер звуку як «прояву життя», що «вбирає в себе і почуття, і думки, і волю, і дії та реагування на будь-яке життя – внутрішнє або зовнішнє» [78], а інтонаційно-художню діяльність розглядає як націлену на відкриття, вираження і комунікацію «*особистісного смислу дійсності*»; зрештою, поняття «комунікації» в мистецтві, на думку вченого, охоплює «інтонаційно-художнє спілкування» [78], що стосується і композитора, і виконавця, і реципієнта, висуваючи до них вимогу розвивати в собі здатність інтонування смислів, закладених у художні образи. У поняття «інтонації» вкладається синкретична єдність усіх виражальних елементів, що, наприклад, стосовно музики означає єдність звука і смислу [62, с. 109].

Цікаво, що Ю. Чекан формулює поняття «інтонаційний образ світу як осмислене в індивідуальному досвіді, який конкретизує суспільно-культурну норму, аудіальне вираження інтонаційно організованого просторово-часового континууму». І зосереджує увагу на співвідношенні інтонаційного образу світу та інтонаційної практики, оскільки дослідження інтонаційних практик, які



функціонують у суспільстві, відкриває реальний інтонаційний образ світу цього суспільства [95, с. 10].

Тобто, художнє інтонування постає як універсальне втілення смислу, котре є невербально-звуковим втіленням виразно-сислової єдності [94, с. 22].

Надзвичайно цікавий аналіз інтонаційності читаємо у В. Медушевського, який стверджує: «усі мистецтва інтонаційні по суті. В них вкарбований дух життя: високе мистецтво – дух окриленого життя, низьке – дух життя вульгарного, злостивого. Інтонація мистецтва, головна його специфічна властивість, цілісно вбирає в себе енергії, що діють у суспільстві і утворюють атмосферу життя: енергії віри або розгубленості, святого натхнення або байдужості, духовної збадьореності або цинізму, велике уповання або світоглядну зневіру. В душі людини енергії життя вивільнюються – і надають йому той чи інший стрій, духовний або антидуховний»[49].

Усвідомлення такої сутності художньої інтонації ще раз пояснює ціннісний спектр мистецтва, який розкривається у взаємодії людини з інтонаційністю творів (передусім, музичних, пластичних, тобто процесуальних мистецтв), що уможлиблюється завдяки залученню людини саме в інтонаційний діалог – з твором, а через нього – «із собою, з реальністю, усім Універсумом на основі прийняття людиною ціннісно-сислового контексту» [музики] [30].

Наведені тлумачення музичної інтонації легко проектуються і на інші «інтонації», передусім у процесуальних мистецтвах, де художній образ розгортається в часі. Наприклад, на хореографію, в якій інструментом танцівника є його власне тіло (А.Амашукелі, Л.Роговик), а художній образ народжується як синкретичне музично-пластичне переживання – «інтонування смислів» у єдності музики й експресії руху, організованого музикою, незалежно від різновиду танцювального дійства. У театральному мистецтві (драматичного театру) інтонаційність вкладена у вербальний текст і ще більше – у підтекст, що утворюється цілим комплексом виразних засобів театральної дії (побудовою і розгортанням мізансцен, сценографічним і музично-звуковим рядом,

світловою партитурою тощо). У синтетичних мистецтвах, зокрема в усіх різновидах театру) «інтонаційність» як оприлюднення перебігу емоції, переживання стає притаманною навіть візуальному (сценографічному оформленню), що підпорядковується динаміці сценічної дії. У такому сенсі можемо навіть говорити і про «статичне» образотворче мистецтво, архітектуру – як про своєрідну «згорнуту» інтонацію: створюючись митцем у його власному переживанні-«інтонуванні», глядачеві образ постає в «оформленому» вигляді, але ж розкодування його смислів також можемо вважати зворотним інтонуванням від реципієнта до авторського задуму.

Людину оточує широкий спектр художнього інтонування, *незалежно від того, усвідомлює вона або не усвідомлює інтонаційні смисли*. Весь цей спектр інтонування утворює динамічний і цілісний художній простір, у якому взаємодіють суб'єкти (митці, реципієнти, соціокультурні й мистецько-освітні інституції тощо), а інтонація втілюється в різноманітні об'єкти – продукти творчості (у найширшому розумінні).

Отже, мистецькі уподобання і загалом уся художньо-естетична свідомість людини певної епохи формується під впливом такого різноманітного спектру «інтонаційних смислів», але залежить від того, що ж саме з цього простору особистість відбирає для себе, який сегмент простору вона персоналізує.

Саме тому мистецька педагогіка актуалізує поняття *інтонаційності художнього простору*, що спонукає вчених і педагогів шукати шляхи оптимального занурення учнів у неї, формування у них мотивації і вміння обирати на основі самопізнавальної дії необхідну для себе у певний час «інтонацію» (звукову, пластичну, візуальну, вербально-поетичну і т. ін.).

У результаті занурення в музику, художнє слово, театр, хореографію, образотворче мистецтво тощо в уявленні створюється певний *«інтонаційний образ світу»*: чим багатограннішим і різноманітнішим він буде, тим багатшим стане внутрішній світ людини, оскільки такий «образ» відкриває для неї більше можливостей для пізнання і самопізнання. Очевидним є зв'язок: чим ширший художньо-інтонаційний ареал занурення, тим багатшими і різноманітнішими

будуть мистецькі уподобання особистості, що надаватимуть їй простір для вибору, самовизначення й саморозвитку.

Тобто, *інтонаційність художнього простору* трактуємо як дещо об'єктивне, що існує як реальність, даність, що пізнається (або не пізнається) людиною у визначених нею самою векторах.

Натомість «художньо-інтонаційний образ» трактуємо як дещо притаманне самій людині, що було пережито нею й увійшло в коло художнього пізнання, відрефлексовано і стало часткою внутрішнього світу як особистісна цінність.

Отже, механізм «інтонування» розуміємо як емоційне співпереживання світу певними виразними засобами мистецтва, що й детермінує народження в особистості власного *слухового, візуального, пластично-рухового полів* – як *пережитих художньо-інтонаційних образів* світу: це привласнена нею логосфера, інтонаційно-звуковий (музичний), інтонаційно-пластичний (хореографічний, руховий), колірний, графічний, синтетичний образи світу, «архітектурний портрет епохи» тощо.

Зрозуміло, що з віковим зростанням або з набуттям художнього досвіду відбувається природний перехід від мистецьких уподобань одного художньо-інтонаційного образу до іншого – через його пізнання. Але такі зміни аж ніяк не означають перехід від нижчого рівня уподобань до вищого, від поганих до кращих.

Цікавий погляд на твір як інформаційну систему пропонує Г. Локарева, розглядаючи його як єдиний потік різних типів інформації – пізнавальної, інтелектуальної, морально-етичної, естетичної, художньої, емоційної, прагматичної, психологічної, психоенергетичної, особистісно-авторської, поданої в художній формі, де кожен тип володіє притаманними йому можливостями впливу на пізнавальні процеси (переживання, сприйняття, увагу, мислення, пам'ять тощо) [43].

Спорідненим є тлумачення І. Околовичем, Л. Мартинівом сутності інтонації (на прикладі музики) як системи її смислових функцій:

характеристичної (як створення «образу мовця»), емоційної, логічно-сислової, синтаксичної (впорядковує інтонаційний рух, посилюючи комунікативний вплив на людину), жанрово-ситуаційної (визначається умовами і характером спілкування, чисельністю учасників, життєвим контекстом) [62, с. 108–109].

Так чи інакше, з будь-якого твору кожен відбирає зрозумілу і близьку для себе частину інформації, перетворюючись у сприйманні або у виконавській інтерпретації на співтворця. Але якщо уявити собі весь *художньо-інтонаційний простір як єдиний величезний і безмежний «твір мистецтва»*, то з нього також кожен буде намагатися обрати зрозуміле для себе (!).

Для розуміння природи і витоків мистецьких уподобань школярів важливо усвідомлювати: художньо-інтонаційний простір, а отже його переживання, *динамічні в часі* (одиницею виміру динамічних змін можемо розглядати зміну історико-культурних епох) і *просторі* (за національними, етнокультурними ознаками, що мають значення як для самого простору, так і для того, хто виявляється його суб'єктом). У кожному творі, крім індивідуально авторського, наявний типовий набір інтонацій, специфічно виражений в художній тканині, – «інтонаційний словник епохи», як його позначив Б. Асаф'єв [2], або «фоносфера», «звукове середовище» – М. Тараканов [86], «інтонаційний образ світу» – Ю. Чекан [95].

У кожен історико-культурну епоху акцентуються домінантні види мистецтва, що великою мірою визначає і так звану домінантну інтонацію [35]. Але, і це дуже важливо, «інтонація епохи» концентрує в собі найтипівіші і найзначущі, випробувані часом інтонації попередніх епох, усього художнього досвіду людства: міць шедеврів спирається на «сконденсований в них мовний досвід тисячоліть» [49]. Ось чому класичне мистецтво (про що ми так часто говоримо) так важливе для освоєння людиною! Актуальність класики залишається незмінною: художні образи настільки багатогранні й відкриті, що припускають багатоманітність прочитань; змінюються лише смислові нюанси в різні епохи. Д. Ліхачов означив цей феномен як результат *динамічної зустрічі*

*культури минулого та інтерпретаційної культури тієї епохи, в якій твір продовжує жити [42].*

### **Яким є об'єктивний художньо-інтонаційний простір?**

З екскурсів в історію, наприклад, з'ясуємо, що інтонаційність професійного музичного простору Середньовіччя, визначалася церквою (теоцентризм), яка була свого роду «замовником» і «менеджером» відповідних музичних жанрів як домінантних. Звісно, про «інтонаційність» танцювального складника простору говоримо у векторі народного танцю з його етнонаціональними особливостями, як і щодо поширених народно-театральних форм. Професійна (або скоріше передпрофесійна) театральна культура цього часу представлена літургійною драмою. В культурі Європи Ренесансу завойовує позиції музика і танець аристократичного середовища, придворної традиції: придворний бальний танець визначає і музичну, і пластичну інтонацію, що на багато століть слугуватиме орієнтиром для інтонаційного становлення класичного академічного балету. Сімнадцяте століття подарувало людству два домінантні стилі – бароко і класицизм, а в їхніх межах – народження опери і балетного театру, які привертали увагу найширших верств населення і визначали художню інтонаційність, закладену у відповідні жанри та особливості їх побутування.

В українській культурі XVII століття домінує так звана «козацько-барокова» інтонація, втілена у вертепних дійствах, стилістиці шкільного театру, національній музиці з «потужним джерелом релігійного почуття» (партесне багатоголосся тощо). Музична інтонаційність барокової доби прагне рельєфної виразності, піднесеної експресії, притаманній бароко декоративності, фактури, що завойовує простір [29; 34].

Європейське просвітництво XVIII століття зосередило художню інтонаційність на прагненнях врівноваженості, гармонійності, пропорційності, інтонаційної наближеності до виявлення почуття в музиці й породило такі визначні явища західноєвропейської традиції, як опери К. Глюка або віденський класицизм (творчість Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена).

У вітчизняному мистецтві цього часу знаковості набуває новий тип багатоголосного хорового співу, жанр хорового концерту, пов'язаний з постатями Максима Березовського, Артемія Веделя, Дмитра Бортнянського, а в інтонаційності втілюється передромантичне світовідчуття і зароджується традиція національного хорового стилю.

Домінантна художня інтонаційність європейського романтизму XIX століття, випромінюючись у творчості композиторів-романтиків (Р. Шумана, Ф. Шуберта, Ф. Мендельсона, Г. Берліоза, багатьох інших), виростала неповторно у кожного з митців зі спільного світовідчуття цього часу у його пошуках недосяжної мрії, бентежності, почутті самотності й трагізму й водночас – у зверненні до фольклорних витоків у кожній національній культурі; втілюючись у шедеврах романтичного балету («Сильфіда», «Жізель», «Лебедине озеро» та інші), у концертності і концерті як соціально-культурному явищі, у демократичних пошуках і доступності оперного театру; зрештою, у народженні й розквіті національних композиторських шкіл (М. Лисенко, Е. Гріг, Ф. Ліст, М. Глінка та інші). Вітчизняний художньо-інтонаційний простір XIX століття збагачується інтенсивними пошуками національної ідентичності, успішно втіленими у творчості І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українки, С. Гулака-Артемовського, М. Лисенка, театральної плеяди корифеїв....

Художня інтонаційність XX століття, яка розширювалася пришвидшеними темпами, порівняно з попередніми епохами, виходить за межі опису якоїсь однієї стрижневої типової інтонації, породжуючи неймовірний інтонаційний «вибух» з його численними «ізмами» (футуризм, кубізм, конструктивізм, фонізм, акмеїзм, примітивізм, дадаїзм, імаджинізм, інші) та протилежними векторами навіть у межах творчості одного й того ж митця, своєрідними *мікстами культур* у стильовому просторі.

Як висловився В. Медушевський: «не стиль епохи, а епоха стилів відкривається перед нами. Перше століття поза узагальнювального і такого, що надихає, стилю епохи!», уточнюючи, що все ж у всього цього є один «спільний

знаменник – антиромантизм», а пошуки митцями духовності устримлені до минулих епох, що породжує феномен «нео» – необароко, неокласицизм. (Уточнімо: В.Медушевським здійснено спробу стильового осмислення інтонації). І все ж, у цьому погоджуємося з ученим, усі «стильові інтонації» оформилися, зрештою, в авангардизм (превалює інтонаційна «гординя кулака», дещо агресивна і відкрито жорстка) та постмодернізм, ціль якого – «побудова у свідомості людини віртуального світу, що не залежить від істини і відрізаний від Бога» [49]. Саме це дуже швидко розмежовує площини утворення мистецьких уподобань людей і, до певної міри, звужує їхні інтонаційні орієнтування.

Зрештою, XXI століття стрімко породжує той надзвичайно строкатий і різноманітний, насичений протилежними тенденціями й ще більш динамічно змінюваний художньо-інтонаційний простір, який є єдино визначальним для сучасної молоді людини, що з усього різноманіття обирає вузько своє. Дуже влучно художньо-інтонаційний простір нашого часу в музичному і музично-театральному сегменті окреслює Ю. Чекан: «Сучасна ситуація у сфері музики може бути охарактеризована як система, специфічною ознакою якої є хаотична інтонаційна багатокладність з притаманними хаотичним системам зворотнім зв'язком та ітерацією. У звуковому просторі сьогодення на рівних співіснують та взаємодіють звукові вияви різних субкультур: академічна музика західноєвропейської традиції, авангард, аутентичний та вторинний європейський та позаєвропейський фольклор, музичне мистецтво так званого «менестрельного типу», «канонічна імпровізація» etc», відзначаючи в цілому «багатокладність та рівноправність позірно взаємовиключних та засадничо відмінних практик» [96].

Інтонаційність попередніх епох і найновіші пошуки наче збігаються в єдиний потік, переживаючи певну дифузію, яка часто поєднує непок'єднане. Так, характерною ознакою академічної традиції у вітчизняному мистецтві є нова хвиля осмислення жанрів духовної музики у творчості сучасних авторів – «Літургія Іоанна Золотоуста» Л. Дичко, «Dictum» Є. Станковича, «Світлі

піснеспіви» В. Польової, «Missamovere» В. Степурка, «Літургічні славослів'я» М. Шука та чимало інших творів. Причому православна традиція хорового акапельного співу часто інструменталізується, наближаючись до європейських жанрів (творчість В. Рунчака, І. Щербакова).

У театральному просторі – поряд з класичним репертуаром і традиціями – набувають популярності такі колективи, як ДаХа Браха, Львівський театр імені Леся Курбаса, активізуються пошуки Радуги Поклітару, експерименти Гоголь-фесту та інші цікаві явища. Як справжні провокації сприймаються абсолютно несподівані прояви в оперному мистецтві, представлені, наприклад, творчим дуєтом Іллі Розумейка та Романа Григоріва: достатньо назвати оперу-реквієм «Йов», оперу-цирк «Вавілон», сон-оперу «Непрості», неооперу-жах «Гамлет».

Водночас, відзначаємо захопленість молоді, наприклад, інтонаційністю так званих «вуличних» танців (брейк-данс, street dance, хіп-хоп тощо), яка увібрала в себе те, що є зрозумілим і близьким своєю непередбачуваністю й відсутністю раз і назавжди встановлених канонів; цікавить і східна хореографія; школярі із захопленням опановують спортивний рок-н-рол, дефіле; різні модифікації джазу тощо.

Поряд із наведеним, так званим «епохальним» структуруванням поняття художньо-інтонаційного простору актуальним для мистецької педагогіки є виокремлення етнонаціональних або географічно-культурних художньо-інтонаційних просторів, які також у різний спосіб перетворюються на художньо-інтонаційні образи життя в уявленні конкретної людини.

«Кожна культурна страта є специфічною субкультурою, яка, з одного боку, відмежована від інших субкультур, а з іншого – перебуває з ними в постійній взаємодії, транслюючи їм свій образ світу за різними комунікативними каналами – візуальним, інтонаційним, вербальним. Інтонаційні прояви тієї чи іншої субкультури і є інтонаційними практиками. Інтонаційна практика є інтонаційним втіленням образу світу конкретної субкультури. В єдності з іншими практиками субкультури вона покликана забезпечити самоідентифікацію цієї страти і транслювати її ідеали



іншим стратам. Тому структура інтонаційної проекції певного образу світу ізоморфна структурі самого образу світу» [95, с.13].

Монографія не ставить за мету вичерпно окреслити інтонаційність сучасного художнього простору, що й неможливо, з огляду на темпи змінюваності і суб'єктивність «образів життя». Але для визначення шляхів педагогічного впливу слід пам'ятати: у мистецькій інформації завжди присутнє притаманне їй «емоційне поле», яке на невербальному рівні контактує з емоційним полем людини, що сприймає цей художній твір» [89, с.25]. Лише за умови «збігу» і взаємопроникнення «полів» виникає близькість, яка й спрямовує уподобання людини в мистецтві. Постає проблема: для того, щоб виникло взаємопроникнення «полів», необхідно мати підґрунтя для «зустрічі». Сучасна ж дитина завчасно націлена на пошуки *резонансу* у достатньо вузькій, обмеженій нею ж установленими рамками частині інтонаційного простору.

Для внутрішнього світу зростаючої людини набуває впливовості, причому найчастіше – негативного відтінку, так звана молодіжна *субкультурність*, як типовий феномен орієнтування у власних мистецьких (часто – квазімистецьких) уподобаннях [83; 69]. Ідентифікація особистості з певною молодіжною субкультурою, зокрема музичною, відбувається як її «емоційно-чуттєве самоствердження поряд із пошуком розважального змісту під впливом групових стереотипів, установок, інтересів» [99, с.6].

Особливу тривогу стосовно зростаючої особистості викликає розвій «масової культури» некраших зразків, яка часто спирається на спрощення людських взаємин, примітивізацію символіки, нав'язує культ насилля, агресивності у вирішенні проблем, втрату власного «Я» тощо. Характерними і звичними для молоді явищами стали різні форми шоу, пов'язаних з комерціалізацією і тиражуванням артефактів загалом.

Звісно, навчання мистецтва, формування духовної сфери через естетичну культуру, зокрема вплив на мистецькі уподобання, насамперед, орієнтуються на непересічні зразки світової спадщини, мистецькі традиції, що втілюють досвід та ідеали поколінь. Однак, зрозуміло, що неврахування реальних

уподобань школярів криє небезпеку непорозуміння й віддалення від цілей виховання.

Отже, у мистецькій педагогіці актуалізується використання *позитивних чинників субкультурності* і толерантного переорієнтування школяра на кращі зразки молодіжної культури, що насправді є проблемою школи. Вченими навіть уведено поняття «художньо-творча толерантність», що є актуальним у контексті субкультурності. Так, під художньо-творчою толерантністю розглядається здатність особистості бути неупередженою стосовно мистецьких явищ, що належать до різних «інтонаційних сфер», та усіх інших учасників творчого процесу як носіїв або «прихильників» цих сфер [77, с.31]. Художньо-творча толерантність у впливі на мистецькі уподобання пов'язана з інтонаційно-жанровим «осучасненням» класики або фольклору, що – на думку сучасних дітей – є способом існування «застарілого» як його трансформація. Насправді, така крайність може мати негативні наслідки.

Це питання потребує комплексного вивчення на перетині соціології, психології, естетики, культурології, мистецтвознавства, інших наук і заслуговує на окрему книгу. Але зауважимо: зацікавленість школярів, а особливо їхніх батьків, згадуваними явищами не є негативною ознакою. Однак при тому, що сучасний художньо-інтонаційний простір є строкатим і багатовекторним, для більшості підлітків і старшокласників строкатість накладається на звужену вибірковість, яка має наслідком однобічне «поглинання» певної, один раз і на тривалий час відібраної інтонаційності; набирають оборотів тенденції виштовхування усілякої «іншої» інтонаційності зі сприймання. У свідомості юної людини утворюється деформований – обмежений, замкнений, звужений за смислами – художньо-інтонаційний образ світу, який міцно входить в її особистий внутрішній світ. Так чи інакше, через художню інтонаційність юна особа пізнає світ, створюючи власне уявлення про нього і позиціонує себе саме в ньому. Але ж художньо-інтонаційний образ реального життя конкретизується в її уяві на підґрунті її ж світоглядних конструктів, художньої ментальності. Причому субкультурні межі окреслюють єдине джерело пізнання

світу через художній простір як інтонаційно-сміслову систему, котре у відповідь формує в них морально-етичні, вчинкові установки на подальше життя. І неможливо не погодитися з О. Ростовським у тому, що навчання мистецтва немислиме без зв'язку з часом і навколишнім світом, у якому живуть учні і функціонують цілком конкретні форми мистецтва, що їх цікавлять [71, с. 7]. Без цього для школяра виникає розрив між «мистецтвом для навчання» (що опановується з почуття обов'язку) і «своїм», до якого школа не має стосунку.

Тому першою принциповою сходинкою до розширення уявлень про художньо-інтонаційний простір життя і відповідно – до розширення кола мистецьких уподобань школярів має стати *художньо-освітній простір навчального закладу*, який скореговує уявлення учнів про «інтонацію життя» і структура якого охоплює, зокрема, уроки мистецьких дисциплін, подієвість позаурочного життя; суб'єктами такого простору є учні, вчителі, батьки, усі інші, долучені до навчально-виховного процесу. Через реалізацію потенціалу уроку та позаурочного часу й уможлиблюється педагогічний вплив на мистецькі уподобання школярів саме шляхом коригування художньо-інтонаційного образу життя в їхній свідомості.

## Розділ 2

### МИСТЕЦЬКІ УПОДОБАННЯ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА: ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ТА РЕАЛІЇ

#### 2.1. Орієнтири для діагностування мистецьких уподобань сучасного школяра у діалозі суб'єктів навчального-виховного процесу

Для того, щоб педагогічно вплинути на художньо-естетичну свідомість дитини, спрямувати її на рефлексію власних мистецьких уподобань та осмислення впливу художніх творів на свій емоційний стан і здатність керувати своїми емоціями, необхідно віднайти способи оцінювання уподобань дітей, зрозуміти специфіку застосування критеріїв стосовно їх прояву.

Розуміємо, що способи оцінювання акцентують не кількісне, а якісне, змістове наповнення уподобань. З огляду на динамічність і змінюваність уподобань порівняно з інтересами і смаками як більш стійкими утвореннями, некоректно говорити про сформованість мистецьких уподобань, а отже й визначати критерії традиційним способом. Логічно фіксувати *дію певних векторів* художнього пізнання і діяльності школярів, які розкривають характер змінюваності; іншими словами – фіксувати динаміку уподобань, через яку відстежується їх змістовність.

Формулюючи особистісно конструктивні позиції, на яких має вибудовуватися сучасний виховний процес, І. Бех вказує на необхідність ціннісно збагатити природну захопленість особи різноманітними аспектами життя: поставити її в позицію “неалібі у бутті”, за М. Бахтіним, де вона формувалася б як його повноцінний суб'єкт; при цьому спиратися на феномен ціннісного масштабу людини, коли вона сама покладає себе як граничний сенс і міру; виховувати особистість як суб'єкта діяльності, що розуміється й здійснюється як форма розвиненої культури, оскільки тільки в ній матеріалізуються вищі духовні цінності [6, с.8-9].

Таким чином, вихідною позицією для знаходження можливостей педагогічного впливу на уподобання в мистецтві є визнання *суб'єктності особистості*.

Суб'єктність особистості розуміємо як її творчу активність, прагнення досягти акме, здатність до самодетермінації, спроможність саморозвитку і внесення змін у своє життя і довкілля. Тому для розуміння способів педагогічного впливу суттєвими є позиції, які розшифровують суб'єктність:

- усвідомлення зв'язку суб'єктності дитини із її саморозвитком як особистості;
- розуміння невід'ємності феномену суб'єктності і ціннісних орієнтацій особистості;
- врахування того, що важливою детермінантою становлення суб'єктності особистості є її залучення до спілкування.

Щодо першої позиції, метою мистецької освіти є *суб'єкт* культуротворчих процесів. Розроблення категорії *суб'єктності* психологією (Б. Ананьєв, І. Бех, Є. Бондаревська, А. Брушлінський, Г. Костюк, О. М. Леонт'єв, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Татенко) надає спектр підходів до розуміння суб'єкта і суб'єктності. Безсумнівно: суб'єкт – творчо активна людина, яка прагне піку самовираження. Поняття *суб'єктності* віддзеркалює креативність людини як її постійне перебування у творчому пошуку, прагнення досягати *акме* у сфері, найближчій до її здібностей і цінностей; суб'єктність – усвідомлене бажання перетворювати себе і оточення. Як акцентує В. Татенко, суттєвим є розуміння індивіда як суб'єкта психічної активності – не статичного, а як особистості-цілісності, що переживає самостановлення, самотворення, саморозвиток [87, с. 372].

У дослідженнях суб'єктності аспект саморозвитку особливо акцентується стосовно школярів підліткового і раннього юнацького віку. В цей період вирішуються такі важливі завдання особистісного розвитку, як інтеграція і побудова цілісного образу "Я", досягнення самоідентичності, багатоскладове самовизначення, що супроводжується визначенням і осмисленням людиною

своїх цінностей, життєвих намірів і – що важливо – усвідомленням і готовністю до відповідальності за їх реалізацію. Власне, це і означає бути суб'єктом особистісного саморозвитку [39].

Стосовно зв'язку уподобань особистості в мистецтві з її ціннісними орієнтаціями звернімо увагу на тезу М. Кагана: "ціннісне ставлення з погляду суб'єкта реалізується подвійно – стосовно цінності об'єкта, що оцінюється, і як його осмислення ... Причому, суб'єкт у сприйманні кожного об'єкта виходить з уже складених у нього уявлень про цінності, але водночас, ціннісне ставлення припускає ... необхідність осмислення того, що оцінюється, тобто розуміння конкретного смислу, що конкретний об'єкт має для суб'єкта" [24, с.51]. Тобто, "подвійність" ціннісних орієнтацій, що спрямовують уподобання, означає, що цінність об'єкта пізнання і зміст ціннісних орієнтацій ("що цей об'єкт означає для мене") мають перебувати в емоційно-чуттєвому резонансі, в чому й полягає складність педагогічного впливу на художнє пізнання зростаючої особистості.

Щодо виокремлення ролі спілкування в реалізації прагнення суб'єктності, то психологи (А. Брушлинський, С. Рубінштейн) якраз і акцентують такий зв'язок у школярів, особливо старшого підліткового і раннього юнацького віку, що невід'ємний від утворення цінності як "осмислення смислів". Так, зазначає М.Бахтін, "смислами я називаю відповіді на запитання. Те, що ні на яке запитання не відповідає, позбавлено для нас смислу... Не може бути смислу в собі – він існує лише для іншого смислу" [3,с.350].

Розглядаючи смислову сферу особистості, Д. Леонтьєв визначає її як в особливий спосіб організовану сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними, що забезпечує смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх його аспектах. Вчений підкреслює, що людина стає особистістю, якщо може пояснити свої вчинки логікою життєвої необхідності, яка є специфічною для цієї особистості орієнтацією на цінність [41].

Отже, йдеться саме про оцінювання логіки руху мистецьких уподобань – від звичайного "мені це подобається" – до осмисленої відповіді на запитання "чи важливо це для мене" і "чому це важливо для мене".

Таким чином, орієнтиром для відстеження динаміки мистецьких уподобань школярів слугує спрогнозований оптимальний результат: учень свідомо входить у багатовекторний художній простір, що виявляється в його прагненні визначати, осмислювати і гармонізувати з власними цінностями те, що ним пізнається. Відтак, через моніторинг і педагогічний вплив на мистецькі уподобання школяра можемо очікувати позитивну динаміку його художньо-естетичної вихованості, що визначатиме розроблення методики її діагностування. Така динаміка виявлятиметься:

1) у прагненні розширення художнього пізнання – в різних видах, жанрах, стилях тощо, що супроводжується розвитком емоційно-почуттєвої сфери;

2) у розвиненій рефлексії пізаного та в саморефлексії уподобань, інтересів, смаків, власних ціннісних орієнтацій в мистецтві;

3) у збалансованості пізаного учнями на уроках мистецтва (тобто в обов'язковій, унормованій частині опанування змісту мистецької освіти) й у дозвіллі з власної ініціативи;

4) в активності участі у позакласних мистецьких заходах, причому за власним бажанням;

5) у прагненні свідомого вибудовування власного життєвого простору із залученням творів мистецтва.

Відповідно, діагностування й моніторинг динаміки мистецьких уподобань учнів охоплює фіксацію того:

- що *вже* створює сферу тяжіння дитини (один чи кілька видів мистецтва; коло творів, авторів, стилів, жанрів, які приваблюють дитину або які вона категорично відштовхує від себе);

- чи усвідомлено учень починає звертатися до художніх явищ, які на цей момент часу його не дуже цікавлять, і якими є мотиви такого пізнання ("потрібно мені для самоповаги", "намагаюсь цікавитися, бо всі цікавляться", "цікавлюсь, бо це важливо для мене", тобто від стихійності до усвідомленості);

- чи входить до сфери інтересів (чи переходять уподобання в інтереси) щось із того, що пізнається засвідомих вольових зусиль;

- чи є різниця між орієнтирами для сприймання і для практичної творчості; наскільки розширення кола уподобань впливає на самовираження у певній сфері мистецтва і поза мистецтвом;

- чи залежать уподобання від ставлення до уроку (вчителя) мистецтва, змісту позакласної діяльності; від навчання учня мистецтва в позаурочний час у художніх колективах;

- як саме змінюються уподобання учнів з віковим зростанням.

Однак, принциповим в оцінюванні мистецьких уподобань має постати не кількість об'єктів уподобань, а *динаміка розширення сфери пізнання в комплексі згармонійністю уподобань-інтересів-смаків, ціннісних орієнтирів.*

Відтак, критерії сформованості уподобань фактично є критеріями досягнення суб'єктності особистості у художньому пізнанні світу (табл.2.1).

Таблиця 2.1

**Діагностування суб'єктності особистості у художньому пізнанні світу**

№	Критерій	Показники
1	Емоційно-ціннісний	- розвиненість художньої емпатії стосовно різних видів, стилів, жанрів мистецтва; - здатність до рефлексії;
2	Мотиваційно-когнітивний	- вмотивованість до розширення кола пізнання мистецьких явищ; - змістова спрямованість ціннісних орієнтацій; - кількісна та якісна динаміка змістового наповнення ціннісних орієнтацій у мистецтві;
3	Художньо-комунікативний	- включеність у спілкування з мистецтвом і з приводу мистецтва;
4	Діяльнісно-креативний	- відвідування мистецьких заходів; - участь у практично-творчій діяльності в позаурочний час;
5	Самопізнавальний	- розвиненість саморефлексії; - адекватна самооцінка; - налаштованість на самопізнання і саморозвиток

Зрозуміло, що при діагностуванні враховується об'єктивна етапність такого становлення, що значною мірою визначається тенденціями вікового розвитку дитини, її дорослішанням. Окреслимо принципові моменти, спираючись на педагогічний досвід і враховуючи дослідження вікової психології [4; 67; 70].



**Підлітковий вік**, що охоплює період від 10 до 14 років (відповідає навчанню в основній школі) є переходом від дитинства до юності, від незрілості до зрілості, дорослості, що виявляється і у фізичному, і в розумовому, моральному, соціальному розвитку дитини, загалом в її духовній сфері. Для особистісного становлення підлітка дуже важливою є його власна соціальна активність, коли вибудовуються – і найчастіше, непросто, суперечливо, – стосунки і з дорослими, і з однолітками. При цьому розширюється коло спілкування, що сприяє формування ціннісної сфери.

Молодші підлітки (орієнтовно 10-12 років, учні 5-7 класів) переживають початок періоду дорослішання, коли досить стрімкі зміни відбуваються у пізнавальних процесах і в міжособистісних взаєминах. Для педагогічного впливу на мистецькі уподобання важливо пам'ятати, що саме в цей період особистісного становлення дитини інтенсивно розвиваються здібності, а отже активно формується сфера інтересів, які закріплюються. Підліток, особливо від 6 класу, переживаючи відчуття дорослості, прагне й від інших визнання своєї самостійності, що важливо для його самоствердження. Усвідомлюється почуття власної гідності, тому зростає вимогливість до себе і до інших.

У молодшому підлітковому віці активно розвивається морально-етична сфера. Діти вчаться емпатії. І водночас все частіше вдаються до самооцінювання. Підліток поступово навчається дивитися на себе «очима інших», водночас він надто чутливий і вразливий. Розвивається саморефлексія, що, безумовно, впливає і на мистецькі уподобання. Це сенситивний період саме для того, що учень міг зрозуміти свої почуття від сприймання мистецтва і вплив мистецької інформації на свій психологічний стан, почати вчитися самокоригування через мистецтво. Поступово діти все більше піддають сумнівам почуте і побачене навіть від учителя й інших дорослих. У них розвивається критичне мислення, хоча інколи це виглядає як критиканство. Вони визначають для себе ідеал і авторитет – особистість, яка стає прикладом для наслідування. Часто така людина серйозно впливає і на сферу мистецьких уподобань – як з позитивним, так і з негативним знаком.

Учитель має бути чутливим до подібних фактів і якнайширше обізнаним щодо кола уподобань підлітків, мобільно реагувати на них, виявляючи повагу.

Старші підлітки (від 13-14 років) прагнуть ще більшої самостійності, особливо у стосунках з дорослими. Для них важливим є «свій» простір, у тому числі і стосовно мистецьких уподобань. Необережне втручання в цей простір може зруйнувати довіру до вчителя або батьків, особливо якщо уподобання не збігаються. У цей період зростає потреба мати компанію друзів, яка визнаватиме авторитет підлітка. І, безперечно, незвичайні, навіть екстравагантні мистецькі уподобання є дієвим «інструментом» досягнення такого авторитету. Старший підліток прагне спілкуватися в середовищі, яке його розуміє і приймає. Тому часто не визнає й найменшого тиску з боку дорослого, будь-якого втручання у власну автономність. Підліток прислухається до думки дорослого, але є певні «табу», зокрема мода. Уподобання в мистецтві теж належить до таких.

Щодо вікового розвитку *старшокласників*, слід враховувати, що рання юність – період певної стабілізації особистості. Інтенсивно розвивається самосвідомість. Старшокласник усвідомлює наближення того моменту, коли він увійде в самостійне життя, отже, постане перед вибором у широкому сенсі. Це період інтенсивного становлення ціннісної сфери, світогляду.

Міжособистісні взаємини в період ранньої юності ще більше ускладнюються. Однак з дорослими вони вже менш загострені і конфліктні, ніж раніше. Але зростає потреба довіри, взаєморозуміння, взаємоповаги.

Для педагогічних впливів на мистецькі уподобання сприятливим є те, що старшокласники у вчителів цінують, насамперед, людські якості, що превалює навіть над поцінуванням професійних. Загострюється й почуття справедливості.

У взаєминах з однолітками цінується можливість саморозкриття, рівноправність спілкування. Водночас період ранньої юності – це час, коли друзі частіше ідеалізуються. Ставлення до друзів стає іноді надто емоційним. У ранній юності здебільшого переживається перше кохання або ж виникає

передчуття такого. Тому старшокласники часто є відкритими й емоційними у романтичному сприйнятті мистецької інформації.

Врахування вікових особливостей підлітків і старшокласників дозволяє відстежити етапність становлення їхньої суб'єктності у процесі художнього пізнання.

Суб'єктами освітнього процесу виступають учні, вчителі, батьки, усі долучені до освітнього простору, інші можливі суб'єкти, взаємини яких щодо мистецьких уподобань дітей визначаються переважно взаємодією школярів та вчителів. Отже, подібно до визнання суб'єктності дитини, для знаходження оптимальних можливостей педагогічного впливу на уподобання учнів у мистецтві, важливо враховувати ті ж самі позиції стосовно визнання суб'єктності *вчителя як суб'єкта освітнього процесу*. Однак, ці вимоги умовно подвоюються. А саме: від *вчителів* очікується підвищення готовності до впливу на мистецькі уподобання учнів, що виявляється за такими параметрами:

- 1) обізнаність вчителя щодо культурно-мистецьких процесів суспільстві;
- 2) мобільність і гнучкість педагога щодо реагування на зміни в мистецьких уподобаннях учнів;
- 3) толерантне ставлення до мистецьких уподобань учнів.

Прагнення оптимального впливу на уподобання школярів супроводжується усвідомленим самомоніторингом учителя, що охоплює адекватні вимогам до моніторингу стосовно учнів позиції:

- динаміка збагачення художньо-естетичного пізнання самого вчителя;
- готовність учителя до діалогічного спілкування з учнями з приводу мистецьких процесів і явищ, що виходять за межі змісту навчання мистецтва, але які цікавлять учнів; відповідальність за це зростає, якщо ці явища є дискусійними й суперечливими;
- вміння переконувати та заохочувати учнів до пізнання усталених мистецьких цінностей на уроках мистецтва і в позаурочний час.

Критерії і показники готовності вчителів, як бачимо, є тотожними за змістом діагностувальній процедурі стосовно учнів (емоційно-ціннісний, художньо-комунікативний, мотиваційно-когнітивний, само рефлексивний, діяльнісно-креативний). Однак, у послідовності критеріїв проставлено акценти: безумовно, визначальним є емоційно-ціннісне ставлення до художньо-інформаційного простору самого вчителя, поза яким здійснення будь-якої комунікації з учнями неможливе. Саме суб'єкт-суб'єктна комунікація зі школярами на засадах толерантності і поваги є основою педагогічного впливу й коригування їхніх уподобань, що далі базується як на вмотивованому пізнанні уподобань дітей, так і на розширенні сфери власної обізнаності. Саморефлексія та адекватна самооцінка вчителя уможлиблює спільну з учнями діяльність за умови креативності вчителя, здатного пробуджувати і розкривати креативний потенціал учнів.

Усе окреслене зумовлює розгортання конкретних методик діагностування й моніторингу мистецьких уподобань учнів у сфері їхньої художньо-естетичної свідомості поряд із вивченням реальних процесів у художньо-освітньому просторі.

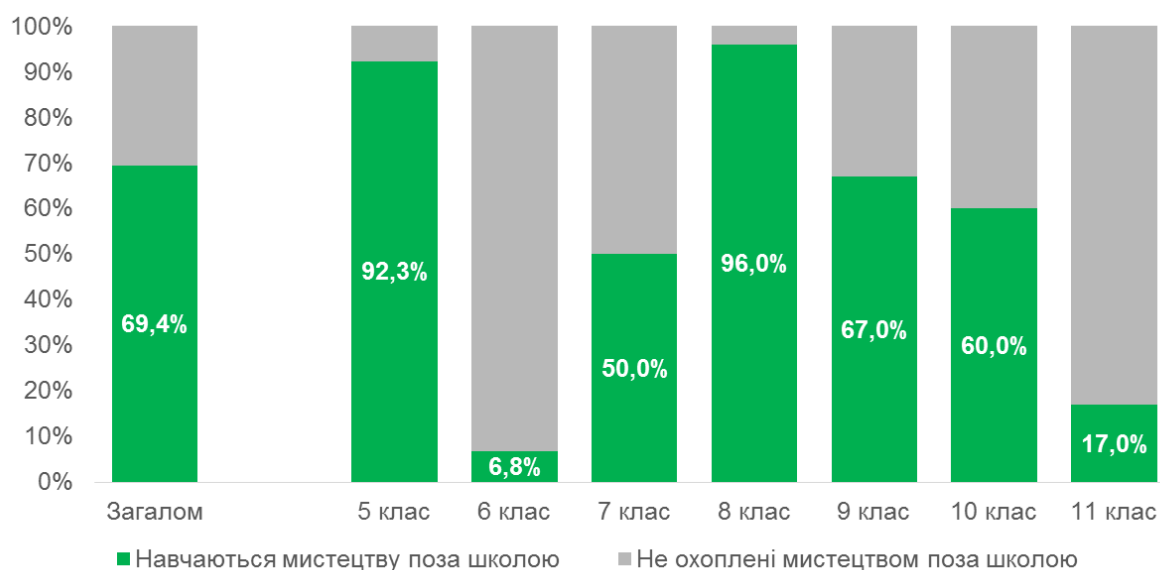
## **2.2. Панорама мистецьких уподобань суб'єктів освітнього процесу**

### **«Портрет» учня як суб'єкта навчально-виховного процесу в контексті його мистецьких уподобань**

Створення такого «портрету» сучасного школяра охоплювало аналіз відповідей на запитання анкети, спостереження за поведінкою у ситуаціях вибору (мистецьких творів для сприймання; участі/неучасті/категоричної відмови від участі – у заходах класу або загальношкільних), аналіз виконання творчих завдань (наприклад, за методикою незавершених ситуацій – адаптованою методикою незавершених речень).

Вивчалоя: наскільки цікавими і корисними, за оцінкою школярів, є для них уроки мистецьких дисциплін; який вид мистецтва найбільш цікавить у дозвіллі (тобто йшлося про твори, обрані учнями поза буд-яким педагогічним

втручанням); наскільки важливе мистецьке спілкування в різних життєвих ситуаціях і чи допомагає мистецька творчість (і яка саме) зрозуміти учню свій



емоційний стан, чи здатен він свідомо скоригувати свій настрій зверненням до художніх творів. Дуже суттєво зрозуміти, наскільки – знов-таки, за оцінками школярів – батьки поділяють мистецькі уподобання своїх дітей; чи обізнані вчителі в уподобаннях учнів тощо.

При вивченні ставлення учнів до *уроків мистецьких дисциплін* урахувалося, що учні основної школи вивчають ці предмети; натомість, старшокласники переважно ділилися спогадами про них: цінність являло собою зафіксоване в емоційній пам'яті ставлення до предметів мистецтва.

Бралось до уваги також навчання школярів у художніх колективах, гуртках, мистецьких школах у позаурочний час, оскільки припускалось, що це може істотно вплинути на їхні мистецькі уподобання.

Загалом було опитано 149 дітей з різних регіонів України. З'ясувалося, що 104 – відвідують художні колективи, гуртки, мистецькі школи; 45 – не відвідують і ніколи не відвідували (третина з них відвідують інші гуртки або секції – айкідо, карате, програмування тощо)

Тобто, майже 70 % учнів 5-11 класів навчаються мистецтва в позашкільних закладах або (поодинокі приклади) у шкільних гуртках. Динаміка наочно подана рис. 2.1.

## Рис. 2.1. Вікова динаміка участі в мистецькій творчості у позаурочний час

Як бачимо, найбільше дітей, що є учасниками мистецької творчості поза загальноосвітньою школою, – це 5-класники. У 6-класі спостерігається різке зниження числа дітей-учасників художньо-творчих колективів. Далі, від 7-го класу фіксуємо позитивну динаміку, хоча до 10 класу рівень 5 класу кількісно не досягається. Однак, така загальна крива має об'єктивне пояснення:

- можемо припустити, що 5-класники значною мірою перебувають під впливом вибору батьків, визнають авторитет педагога; їм подобається спілкуватися під час творчого процесу та з приводу творчих результатів тощо;

- різке відторгнення 6-класників від мистецької творчості у відповідних колективах підтверджується спостереженням педагогів таких колективів: чимало дітей найчастіше припиняють відвідувати гуртки і колективи через активізацію «пошуків себе», що характерно для підлітків у цей період;

- у 7-класників відчутне «повернення» до мистецтва визначається добровільним вибором для заповнення власного дозвілля та новим етапом усвідомлення своїх прагнень;

- далі, у 8-му класі досягається «пік» самоствердження через мистецтво;

- 9-10 класи – новий період зниження кількісних показників участі у мистецьких колективах збігається у часі з новим етапом «пошуків себе»;

- припинення занять мистецтвом в 11 класі є об'єктивним: випускники школи зосереджені на виборі майбутньої професії і підготовці до неї; отже, у мистецьких колективах здебільшого беруть участь ті 11-класники, які пов'язують своє життя з мистецькою творчістю або вважають її актуальною для успіху в майбутній професії. Однак тенденція зниження інтересу до мистецтва з віком переважно стосується тих школярів, які і не були учнями/вихованцями художньо-творчих колективів або гуртків поза школою. Натомість, відмова від відвідування таких колективів у старшокласників, які впродовж кількох попередніх років навчалися мистецтва в позаурочний час, здебільшого пов'язана з необхідністю зосередитися на виборі професії, підготовці до вступу

у ВНЗ, що вимагає часу. У таких школярів зниження інтересу до мистецтва не зафіксовано, хоча і дещо зменшеними є кількісні показники відвідування мистецьких заходів. Все ж у них набагато ширший спектр обізнаності в різних видах і стилях мистецтва, як і динаміка уподобань, що відображає сформовану потребу пізнавати нові явища.

Очевидною є пряма залежність між зануренням у мистецтво в позаурочний час і позитивною динамікою мистецьких уподобань учнів, що впливає на сферу інтересів, смаків, здатність критичного оцінювання і самооцінювання.

При детальному аналізі мистецьких уподобань школярів різними формами опитування з'ясовувалися такі позиції:

- 1) *оцінка учнями уроків мистецтва*. Відповіді школярів на запитання, наскільки цікавими є для них уроки мистецьких дисциплін, ранжувалися: хочу або не хочу відвідувати; байдуже; іноді цікаво, але частіше – ні (ситуативний інтерес); досить цікаво; завжди цікаво і корисно;
- 2) *те, що не подобається в уроках мистецьких дисциплін*. Найтипівішими відповідями були: відсутність практично-творчої діяльності або її недостатність (іноді нудно; нудно, коли немає практики тощо); уніфікованість і регламентованість завдань, тобто нестача творчості і обмежений простір для творчості («всім дають однакові завдання», «змушують малювати те, що не подобається»); фахові якості вчителя («нудний», «не готується до уроків» тощо); перевантаженість домашніми завданнями;
- 3) *самопізнавальне ставлення до мистецтва і мистецької творчості*. Фіксувалося, наскільки часто і наскільки усвідомлено школярі звертаються до мистецтва для покращення свого психологічного стану; який вид мистецтва є найдієвішим для них у цьому процесі; чи виражають вони через мистецьку творчість свої позитивні емоції;
- 4) *оцінка учнями мистецьких уподобань своїх батьків*. Зокрема, з'ясовувалося, чи поділяють діти уподобання батьків, а також чи підтримують батьки уподобання в мистецтві своїх дітей (за відчуттям дітей);

5) оцінка учнями відкритості вчителя до діалогу щодо мистецьких уподобань. З'ясовувалось суб'єктивне відчуття учнями того, чи обізнаний вчитель у мистецьких уподобаннях учнів; чи прагне він пізнавати те, що перебуває в центрі уваги школярів; чи не нав'язує він власні уподобання. Знов-таки, важливо почути відповідь на ці запитання з погляду дитини, оскільки саме її відчуття є основою для діалогу, а отже, уможливорює педагогічне коригування уподобань.

Найчастіше як недоліки уроків мистецьких дисциплін, що, безумовно, впливає на можливості вчителя встановлювати довірливі взаємини і впливати на динаміку мистецьких уподобань вихованців, є їх нереалізованість у практичній творчості на уроках, уніфікованість завдань, яка обмежує творчі прояви, що особливо помітно з відповідей учнів від 6 до 9 класу.

Прикрим недоліком уроків мистецтва, який відштовхує старшокласників від діалогу з учителем, є також перевантаженість не дуже цікавими для них домашніми завданнями і теоретичною інформацією за рахунок спілкування.

Починаючи з 6 класу, школярі все більше уваги звертають на фахові якості вчителя, від яких значно залежить ставлення до уроку. Вимогливість до вчителя, а саме його комунікабельності й артистичності, різко зростає вже у 7-класників.

Слід звернути увагу і на очевидне відставання більшості вчителів (за відчуттям дітей, особливо з 7 класу) від учнів щодо обізнаності про сучасні мистецькі процеси, які цікавлять останніх. Це також обмежує можливості вчителя у педагогічному впливі на мистецькі уподобання школярів.

Оцінку учнями уроків мистецтва та відкритості вчителя до діалогу стосовно мистецьких уподобань подано на рис.2.2- 2.3.



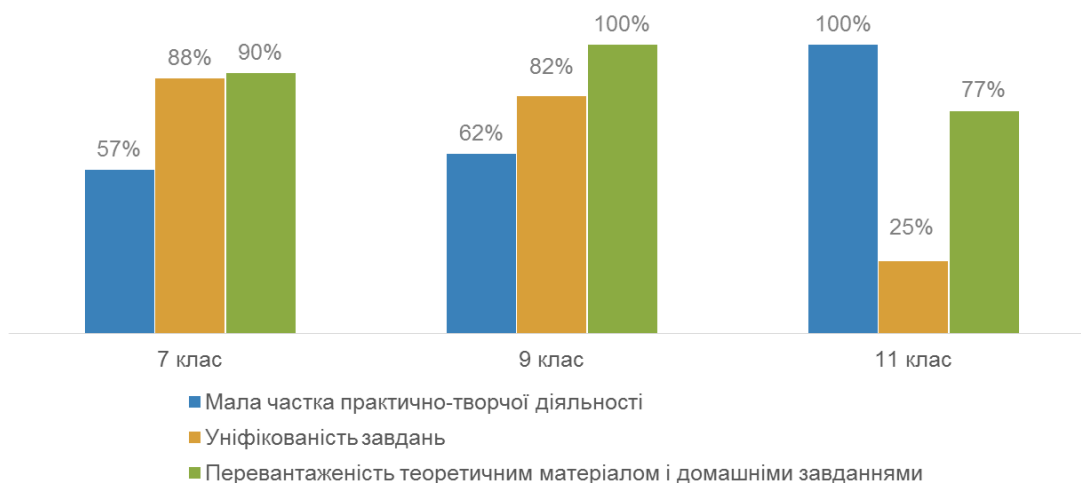


Рис. 2.2. Причини незадоволення учнів уроками мистецтва



Рис. 2.3. Оцінка учнями відкритості педагога до діалогу

Поряд із аналізом оцінок і самооцінок школярів коротко окреслимо мистецькі уподобання учнів – за аналізом педагогічних спостережень, оцінок учителів і батьків, бесід з учнями тощо.

*У музичному мистецтві:*

В колі уподобань усіх опитаних школярів усіх класів (від 5-го до 11-го) превалує рок- і поп-музика. Народна музика у відповідях школярів також представлена, але здебільшого опосередковано, наприклад через творчість Олега Скрипки і «ВВ».

Класична музика присутня в колі уподобань школярів, але, як правило, в «осучасненому» вигляді, наприклад через саундтреки з кінофільмів, мультфільмів. Зазвичай до класики учні звертаються «під настрій», коли «трохи

сумно» тощо. Причому таке коло уподобань характерно для всіх школярів, незалежно від навчання музики у позаурочний час. Однак «класика» частіше наявна серед уподобань тих, хто навчається в музичних колективах.

*В образотворчому мистецтві:*

Серед творів, які «подобаються або запам'яталися», переважають популярні назви, про які йшлося на уроках образотворчого мистецтва (що з'ясувалось шляхом уточнювальних запитань), наприклад: картини Д. Веласкеса, В. Ван Гога («Зоряна ніч»), І. Айвазовського («Дев'ятий вал»), П. Пікассо («Дівчина на кулі»), К. Моне («Руанський собор»), К. Малевича («Чорний квадрат»), живопис О. Мурашка, твори К. Білокур та М. Приймаченко тощо. Серед сучасних митців згадується Є. Гапчинська.

Зрозуміло, що в учнів, які навчаються в мистецьких колективах, більш широкий спектр обізнаності.

Серед *архітектурних споруд* згадуються будівлі найближчого розташування, наприклад київський ЦУМ, Будинок з химерами. Знамениті архітектурні шедеври найчастіше називалися учнями в уточнювальних бесідах.

*У театральному мистецтві:*

Серед вистав, які справили глибоке емоційне (позитивне) враження повторюються назви: балети «Жізель», «Великий Гетсбі», «Лускунчик», мюзикл «Ромео та Джульєтта».

Цікаво, що від 50 % юних глядачів, які подивилися виставу «Кайдашева сім'я», прозвучав негативний відгук на неї, аргументований як «не сподобався типовий опис української родини».

В учнів, які не навчаються мистецтва поза школою, часто звучать негативні відгуки на оперно-балетний театр: «нудно: багато сцен «ні про що»».

Окрему увагу слід звернути на порядок видів мистецької творчості, до яких звертаються школярі для покращення свого настрою: слухання музичних творів (переважно ліричного характеру, мінорні, повільного темпу, з чітко вираженою мелодикою) та малювання. Причому найчастіше вказується на малювання коміксів, графічні роботи («Космос», «абстракції», «сумні

персонажі», «квіти»). З часом малювання поступається перегляду кінофільмів та читанню поезії (10-11 класи), натомість музичне мистецтво постійно перебуває в колі уподобань.

### **«Портрет» учителя як суб`єкта навчально-виховного процесу: можливості його впливу на мистецькі уподобання учнів**

#### Оцінювання вчителями мистецьких уподобань учнів

Опитування вчителів з різних шкіл України свідчить, що педагоги в цілому (більшою мірою вчителі мистецтва і гуманітарних дисциплін) усвідомлюють важливість мистецтва для загальнокультурного розвитку дітей, пов'язуючи цей зв'язок з осягненням духовних цінностей через емоційне переживання, завдяки якому дитина входить у культурний контекст будь-якої епохи. Крім того, суттєвим є розуміння вчителями і ролі мистецьких дисциплін, і художньої творчості учнів у підготовці зростаючої людини до входження в інформаційне середовище і строкатий контекст масової культури. На жаль, як засвідчує опитування в різних регіонах України, вчителі мистецтва змушені констатувати недооцінку уроків мистецьких дисциплін з боку своїх колег.

Найбільш тривожними педагоги вважають проблеми морально-етичного становлення дітей, які загострюються з часом, будучи наслідками процесів комерціалізації життя, поглиблення фінансових проблем родин тощо.

Водночас вчителі відзначають стрімкий розвиток національної свідомості, прояви патріотизму і як результат – зростання інтересу до народного мистецтва – народної пісні (причому не лише української), особливо – до декоративно-прикладного мистецтва, передусім костюму, який із статусу «музейного об'єкта» переходить у повсякдення дітей та їхніх батьків та все більше усвідомлюється як цінність.

Суттєвою проблемою, що хвилює вчителів, виокремлюється *низька обізнаність батьків в академічному мистецтві* – музичному, театральному, образотворчому, що зумовлює низьку вмотивованість учнів пізнавати ці сфери. Спостереження стосується, переважно, п'ятикласників і шестикласників. У

цьому віці (особливо стосовно учнів п'ятого класу) вплив батьків є значним; часто уподобання дітей і батьків збігаються. Однак зафіксовано досить сильний інтерес батьків до естрадного мистецтва, здебільшого – поп-музики. І, на жаль, доне завжди кращих музичних зразків.

Водночас значущим є й авторитет учителя, завдяки чому педагог може компенсувати вади родинної необізнаності – через організацію шкільних мистецьких подій, екскурсій, переглядів вистав, відвідування концертів («спрацьовує», переважно, стосовно родин 5-класників).

Дещо оптимістичнішим виглядає, на думку вчителів, ставлення батьків школярів до народної пісні і танцю, декоративно-прикладного мистецтва. Останніми роками зростає інтерес родин до вітчизняного фольклору, особливо до опанування технік декоративно-прикладного мистецтва; підвищується увага й до народної пісні, що частіше звучить у родинному колі; пробуджується цікавість до родинних традицій, особливо в сім'ях, які мають родичів у сільській місцевості. Сільські школярі, зазвичай, більш обізнані в народних традиціях свого регіону, села, ніж міські.

Вчителі одностайні у виявленні тенденції поглиблення у школярів від 5 до випускного класу байдужості до позакласної роботи загалом і до мистецтва та мистецької творчості зокрема («молодші – активні, зацікавлені, відверті; старші – байдужі, замкнуті»), що підтверджується і викладеними вище результатами, але з уточненням хвилеподібної динаміки.

Серед форм роботи, зокрема засобами мистецтва, за допомогою яких можна усунути негативні явища, педагоги називають залучення до гурткової роботи (починаючи з молодшого підліткового віку), майстер-класи для школярів, наприклад з комп'ютерної графіки тощо, флеш-моби, які нині популярні серед молоді.

Отже, учителі здебільшого цікавляться сферою мистецьких уподобань своїх учнів, розуміючи її зв'язок з родинними інтересами і традиціями, уподобаннями батьків. Тому і викликає занепокоєння переважання *негативних відповідей* школярів уже від бкласу на запитання стосовно того, чи обізнані (на

їхню думку) вчителі у їхніх мистецьких уподобаннях. Цей факт необхідно враховувати у розробленні підходів, методик мистецького спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу.

Оцінка вчителями своїх мистецьких уподобань та обізнаності щодо кола мистецьких уподобань учнів

Сфера мистецьких уподобань учителів не є динамічною. У педагогів, зокрема тих, хто має значний педагогічний стаж, сформовано художній смак; вони утвердилися у своїх інтересах, які поглиблюються вуже усталеному змісті.

Так, більшість учителів (дослідження охоплювало переважно вчителів мистецтва, мови та літератури, історії) цікавляться народною піснею, хором співом (серед колективів, що подобаються, називають Національний академічний народний хор імені Г. Верьовки, Кубанський та Черкаський народний хори, згадують творчість Ніни Матвієнко). У сфері образотворчого мистецтва педагоги називають пейзажі І. Шишкіна, картини К. Білокур, М. Приймаченко, М. Пимоненка. Серед улюблених фільмів – «У бій ідуть лише старі», «Весілля в Малинівці». Серед відомих архітектурних споруд – Андріївська церква в Києві, Будинок з химерами (архітектор В. Городецький). Улюблені вистави, зазвичай, – класика («усі вистави театру імені І. Франка»).

На жаль, лише в поодиноких відповідях зазначалися телевізійні передачі мистецького змісту (канал «Культура» і т.п.). Натомість, практично всі опитані вчителі зізнаються, що зацікавлено дивляться телепередачі на кшталт «Я соромлюсь свого тіла», «Стосується кожного», «Чотири весілля» тощо.

Більшість учителів, особливо зі значним педагогічним стажем (понад 25 років), упевнені, що чітко уявляють, якими насправді є мистецькі уподобання учнів. Водночас педагоги розуміють, що дещо «запізнюються» осмислювати те, що цікавить школярів, і намагаються надолужити прогалини (70% опитаних учителів). Порівняння з відповідями школярів показує, що насправді «наздогнати» пропущене або ж зрозуміти учнівські уподобання їм майже не вдається.

Отже, на жаль, фіксуємо певні «ножиці» між очікуваннями учнів щодо вчителя як співрозмовника у рівноправному діалозі, уявленнями про «ідеальний образ» учителя – та реальним відставанням учителів від динаміки сучасних художніх процесів, на які діти реагують мобільніше, ніж вони.

Надзвичайно суттєвою *позицією* реагування вчителя на зміни є оперативність його *орієнтування в мистецьких уподобаннях* школярів, зокрема в тому бурхливому і неоднозначному субкультурному контексті, який є значущим для них. Це не означає, що педагог має знижувати планку ознайомлення учнів з високохудожніми творами академічного мистецтва, класики, або переймати уподобання школярів, штучно відмовляючись від власних. Йдеться саме про орієнтування і про вміння вести діалог та налаштовувати учнів на нього, насамперед – через зіставлення близького дитині і «вічного», але поки що не дуже емоційно пережитого нею; не через уникнення, а саме через загострення дискусійності субкультури, за визнання художньої цінності певних явищ. У свою чергу, це матиме подвійний ефект, оскільки спрямовується на формування критичного мислення, здатність самооцінки, націлює дитину на пізнання свого внутрішнього світу.

## Розділ 3

# МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА МИСТЕЦЬКІ УПОДОБАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ І В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

### 3.1. Особистісно-виховні домінанти педагогічного впливу на мистецькі уподобання школярів

У пошуках дієвих механізмів педагогічного впливу на мистецькі уподобання зростаючої особистості, а через них – на формування інтересів, смаків, здатності критичної оцінки і критичного мислення загалом, особливо – на сферу художніх цінностей, орієнтуємось на *концептуальні вектори (домінанти)* вибудовування мистецької освіти:

- невід’ємність мистецької освіти та естетичного виховання;
- універсальність мистецтва як об’єкта художнього пізнання;
- системоутворювальна роль мистецької освіти як чинника виховання цілісної особистості;
- відцентрове значення мистецької освіти й естетичного виховання у формуванні компетентнісної сфери особистості при тому, що всі види мистецької діяльності спрямовуються на культивування її креативності, передусім через поглиблення мотивації до художнього пізнання в різних видах діяльності й утворення системи особистісних цінностей.

Пригадаємо аксіому: специфіка мистецтва як засобу виховання і об’єкта пізнання полягає в тому, що з усіх форм людської свідомості лише воно оперує художніми образами, які при кожній зустрічі людини з творами є неповторним результатом індивідуального прочитання і автором, і реципієнтом реальності, розвиваючи в кожному його унікальне творче «Я».

Також пам’ятаємо: сутність виховання виявляє себе «у процесі духовної взаємодії, діалогічного, взаєморозташованого спілкування, суб’єкт-суб’єктних взаємин вихователів і вихованців, що засновані на рівності і взаєморозумінні.

Це особливо характерно для гуманітарної ситуації, ... де на тлі деструктивних явищ такі риси, як суб'єктність, здатність до інноваційної діяльності, соціальна і морально-етична активність, духовність, свобода мислення, справедливість, рівність стають цінностями і особистими смислами справжнього буття істинних громадян, а виховання набуває непримусового інтерактивного характеру» [9].

Очевидно, що саме діалог у різних своїх іпостасях здатен оптимально організувати художнє пізнання, в якому учні прагнуть постійно і за своєю внутрішньою спонукою розширювати його коло, персоналізуючи нові для себе об'єкти, збагачуючи художньо-інтонаційний образ життя.

Мистецька галузь у загальній середній освіті наскрізно представлена уроками мистецтва (музичного та образотворчого мистецтв, у зміст яких інкрустовано інші види – театр (драматичний, оперний, балетний, ляльковий, оперета), кіномистецтво, цирк тощо), які у старшій школі виконують узагальнювальну функцію.

Принциповим є розуміння, що і в урок мистецтва, і в будь-яку мистецьку подію вже закладений *виховний потенціал*, що впливає з *універсальної* природи самого мистецтва та унікальності художнього образу як одиниці мислення: утіленню в художньому образі підвладні будь-яка тема і проблема, що хвилюють людину.

Кожен твір і мистецтво загалом постає для людини *образною моделлю* світу, дозволяючи їй шукати відповіді на будь-яке болуче питання в художніх образах і пізнавати через них світ, одночасно інтерпретуючи його мистецькими.

Відтак, мистецьку освіту слід визначити як універсальний естетико-виховний і особистісно-розвивальний складник освіти, що зумовлює погляд на педагогіку мистецтва також як на універсальний чинник цілісного розвитку особистості школяра.

На уроках та в позаурочній діяльності школярі мають можливість обирати для пізнання світу засоби різних мистецтв, зіставляти традиційне і сучасне, звертатися до віддалених географічно та в часі епох і культур тощо, – усе це націлює уяву учнів на полікультурний образ світу, виховуючи їх



суб'єктами мультикультурного діалогу і водночас – спонукаючи їх до національної самоідентифікації. Саме ця аксіоматична теза потребує особливої уваги вчених і практиків з огляду на результати сучасних культурологічних досліджень. Адже, як зазначає багато хто із сучасних соціологів культури та етнополітиків (О. Антонюк та інші), однією із суттєвих загроз глобалізації культури є культурна експансія, свого роду «культурна дифузія», яка «руйнує все особливе і самобутнє, нівелює культурні відмінності між народами», тобто може призвести до відчуження народу від своєї культури.

Звідси – висновок про актуалізацію ролі мистецької освіти в осмисленні проблем національного виховання, виховання патріотизму як особистісної цінності. Зокрема йдеться про діалектичність формування цінності міжкультурної взаємодії на основі педагогічного переосмислення реального механізму «діалогу культур» – як одночасної дії зустрічних процесів: загострення власної етноідентичності, етноунікальності через мистецтво і пошук та прийняття спільних для всіх національних культур цінностей. Ця проблема є нагальною на тлі багатоетнічності української культури, що потребує її повного усвідомлення юною особою.

Актуальною для розуміння ролі мистецької освіти в сучасних реаліях постає й відома теза О. Потебні стосовно того, що будь-який художній твір є актом пізнання. Сутність художнього пізнання визначається тим, що сприймання мистецтва ґрунтоване на *переживанні* художніх образів. Апелювання художнього пізнання твору (а через нього і Світу) до емоційно-почуттєвої сфери реципієнта змушує його проживати і привласнювати пізнане, отже, спонукає до усвідомлення пережитого і прийняття його як особистісної та естетичної цінності, що є основою його *духовної сфери*. Емоційне проникнення в художній образ наближує людину до переживання катарсису, радості художнього потрясіння і відкриття (М. Мамардашвілі). Тому закономірно: чим розвиненішою є емоційна сфера людини, тим вірогідніше, що мистецький твір спровокує у неї катарсичне переживання і змусить через мистецтво осмислювати життя та перетворювати себе. Це рівною мірою стосується і

митця, який втілює у створених образах власний внутрішній світ, і реципієнта, який задіює свій внутрішній світ в інтерпретаціях творів. У такий спосіб, духовна сфера людини постає метою виховання мистецтвом і точкою відліку для художнього пізнання, в підсумку впливаючи на соціум у цілому і потребує визначення педагогічних механізмів навчання мистецької саморефлексії як пізнання через спілкування з творами власного «Я».

Як засвідчують дослідження психології творчості і психології мистецтва (І. Бех, Л. Мазель, В. Роменець, А. Сохор), переживання й осмислення художнього твору охоплює людину цілісно, залучаючи одночасно її емоції, відчуття, почуття, сприйняття, переживання, уяву, фантазування, асоціювання, розуміння, пам'ять, увагу, моторику, волю тощо. Отже, у системі роботи сучасної школи через залучення до сприймання мистецтва і мистецької творчості оптимально здійснюється виховання в його різних напрямках – морально-етичному, національно-патріотичному, фізичному, громадянському, екологічному, трудовому. Як наслідок, спрямовано розвиваючи емоційно-чуттєву сферу, мистецька освіта через залучення до художньої творчості розвиває не лише мистецькі здібності дитини, а й неминує розкриває здібності в усіх інших сферах життєтворчості, сприяє інтелектуальному розвитку і утворенню системи ціннісних орієнтацій загалом.

Саме мистецька освіта, спираючись на розвиток художньої емпатії учня, здатна збалансовувати процес творення ним власного життя і включення у культуротворення. Отже, логічно, що одним з істотних складників мистецької педагогіки постає *естетизація* навчально-виховного процесу школи, яка передбачає перетворення учня на суб'єкта виховного середовища, що зумовлює естетизацію ним свого мислення (за влучним визначенням М. Мамардашвілі) і потребує розроблення специфічних естетико-виховних технологій, які дотичні до освітнього процесу [16].

Необхідно посилити увагу до наповнення естетичним змістом позаурочного часу підростаючої особистості та актуалізувати поняття художньо-естетичного простору навчального закладу, персоналізація якого

особистістю перетворює її на суб'єкта власного естетичного середовища «за межами» уроку мистецтва. У цьому контексті вагомості набуває організація позаурочних заходів мистецького та позамистецького спрямування за дотримання *принципів художньої драматургії*, що потребує активізації практико-орієнтованих досліджень.

Таким чином, виокремлюється і два педагогічні вектори мистецького спілкування з учнями, які втілює якраз дефініція «мистецькі уподобання»:

- *перший вектор* – формування у школярів того, що становить фундамент їх особистісного зростання в сучасному світі; а це: увага до традицій свого народу (етносу, культури) у поєднанні з націленістю на формування толерантності до традицій інших етносів, культур; зорієнтованість художнього пізнання школярів на той складник світової спадщини, що набула статусу «класики», а відтак, має бути освоєна кожною цивілізованою людиною для здобуття права вважати себе людиною культури;

- *другий вектор* – мотивування школярів пізнавати нове, що невід'ємно від пробудження бажання і формування у них здатності орієнтуватися в нових тенденціях, явищах. Ці явища і тенденції не завжди складатимуть орієнтир для стійкого інтересу, часто слугуватимуть переконанню учня у правильності вже сформованого інтересу. Але постійне розширення кола пізнання формує підґрунтя для розвитку критичного мислення, потреби рефлексії і саморефлексії, визнання «іншого» світобачення тощо. Педагогічним орієнтиром є закріплення в учня потреби ставити собі запитання типу: чому я приймаю (не приймаю) в коло своїх уподобань саме те, що в них не приймають (приймають) інші; що саме в тому чи іншому явищі є такого, що іншим подобається (особливо, якщо багатьом іншим), а мені – ні.

І перший, і другий вектори охоплюють усі види і жанри мистецтва, але виокремлення дефініції «уподобання» наче надає право людині концентруватися на чомусь, що є близьким на «цей момент», «тут і зараз».

Повертаючись до зіставлення дефініцій «мистецькі уподобання», «інтерес», «смак», «оцінка», зосередимось на тому, що:

- формуючи *інтерес і смак* (як дещо більш стійке, стабільне, що визначається і постійно зіставляється з цінностями суспільства), педагог так чи інакше організовує мистецьке спілкування з учнями, але спочатку більшою мірою орієнтується на те, що вже є усталеним у культурі, суспільній свідомості;

- формуючи у школярів *здатність визначати власні уподобання* і організовуючи педагогічний вплив на них, педагог – як не парадоксально – *не нав'язує* інтерес до чогось певного, а *сповіщає імпульс* до самостійного визначення того, що далі може або перейти в «інтерес» і сформувати «смак», або бути запереченим як ціннісний орієнтир. Отже, акцент робиться на формуванні гнучкості, сміливості і самостійності мислення, яке поступово позбавляється «зовнішнього впливу».

Провокуючи вихованців відповідати на запитання типу «що хвилює мене тепер і зараз», «яка музика (картина, скульптура, поезія), які теми (стилі, техніки) неприємно тривожать мене і призводять до душевного дискомфорту і чому», «які художні твори допомагають мені гармонізувати себе зі світом, власним життям» тощо, можемо очікувати, що в них розкривається здатність і прагнення пізнавати себе, тобто розвивається їхня суб'єктність.

З огляду на «інноваційну особистість» як мету педагогічних впливів, важливим для мистецької освіти є врахування діалектики «інтересів», «смаків» – з одного боку, та «уподобань» – з іншого; йдеться про *збереження рівноваги між ними*, що й характеризує інноваційну особистість.

Методичним орієнтиром і постає спеціальним чином організований діалог, який багато в чому віддзеркалює драматургію художніх творів процесуальних мистецтв, наприклад, у класичних симфоніях, і приводить до синергетичного ефекту – симфонізації мислення і свого роду «симфонізації почуттів»: виявлення контрасту або «конфлікту» уподобань суб'єктів діалогу, розгортання дискусії, що має результатом згадувану художньо-творчу толерантність, прийняття (або усвідомлене неприйняття) уподобань іншого як власної цінності, обізнаність з уподобаннями інших людей як розширення кола

власного художнього пізнання і усвідомленість своєї індивідуальності в загальному «хорі».

### **3.2. Музичний діалог як інструмент розширення кола музичних і музично-театральних уподобань школярів**

«Музичний» діалог може бути діалогом «непоєднуваного» (у жанрах, стилях, образах, сюжетах); організовуватися як діалог митців» (у презентації «творчих портретів»), діалог як зустріч в часі і географічному просторі (наприклад, «діалог авторів Реквієму – «В. А. Моцарт, Дж. Верді, А. Шнітке, М.Шух», «Мій діалог з Бахом»....) і чимало інших варіантів.

Останнім часом педагогіка все частіше звертається до організації *проектної діяльності* учнів, справедливо апелюючи до її особистісно-розвивальних можливостей. Для організації педагогічного впливу на музичні уподобання школярів така діяльність є неоціненною, оскільки базується на співтворчості, діалозі, необхідності знаходити точки дотику в дискусіях.

У контексті здобутих експериментальних даних саме проектна діяльність за умови правильної організації створює підґрунтя для усунення суперечностей між очікуваннями учнів та вчителів; спрямовує вчителя на саморозвиток, що гарантуватиме суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями.

Робота над навчальним проектом завжди є творчою і для учня, і для вчителя; навчальний проект неминуче перетворюється на пошуки творення або дослідження творення художнього образу, оскільки учень:

- залучаючись до проекту на засадах добровільного вибору, який суголосний його здібностям і прагненням, має можливість виявляти творчу ініціативу і бути самостійним у своїх рішеннях, здійснюючи дослідження (пошук і обробка інформації про мистецькі події, митців, твори тощо; художня інтерпретація – вербальна, театралізована, втілена в конкретні мистецькі засоби (музичні, живописні, пластичні, фото, відео) тощо;

- осягає навчальний зміст дієво, що якнайкраще сприяє формуванню його компетентнісної сфери, причому компетентностей як предметних, так і життєвих ключових, оскільки формуються уміння і навички самостійного здобуття знань і прийняття рішень, самооцінка, рефлексія і саморефлексія;

- є учасником інтерактивного спілкування у здійсненні пошукової діяльності, оскільки проект, як правило, є працею колективною; отже, участь у проекті розвиває комунікативні здібності, які спрямовані на спілкування ділове – через мистецтво, а також на спілкування з мистецтвом;

- як виконавець проекту, змушений пізнавати те, що раніше перебувало поза його уподобаннями, а оцінюючи пізнане, розвиває в собі здатність критичного мислення;

- є суб'єктом здорової творчої конкуренції, що пробуджує його мотивацію до самопізнання і самовдосконалення через мистецтво; сприяє самоствердженню, самоповазі, гідності тощо.

Як бачимо, залучення учнів до проектної діяльності дозволяє подолати більшість труднощів, які виявилися шляхом опитування школярів та вчителів.

Виконання проекту має свій алгоритм і структуру, дотримання якого оптимізує досягнення бажаного ефективного результату [61].

Відзначимо позиції, щодо яких учитель найчастіше припускається помилок:

- плануючи таку роботу, вчитель має окреслити мету (виховну, навчальну, розвивальну), яка є *конкретною і досяжною* впродовж усього періоду роботи над проектом, а отже – *вимірюваною*;

- термін виконання проекту є продуманим, а етапи розплановані;

- також учитель вибудовує чітку *логіку завдань* (навчальних, виховних, розвивальних), які він планує вирішити як педагог: саме завдання «розшифровують» мету і слугують сходинками до її реалізації;

- завдання, які ставить учитель перед собою як ініціатором проекту, і завдання, які він окреслює для учнів (точніше – які окреслюються і обговорюються разом з учнями), *не є тотожними*;

- результат проекту (тобто, досягнення мети) і результат як творчий продукт та форма презентації проекту також *не є тотожними*;

- оцінювання навчально-виховних результатів також необов'язково є оцінкою знань учнів; це є оцінка виконання окреслених завдань і досягнення мети самого проекту, тобто фактично – це оцінка вчителем власних педагогічних досягнень; отже, способи діагностування передбачаються вже на етапі планування і мають бути прив'язаними до конкретного проекту, враховувати його тематику, специфіку роботи тощо. Самооцінка учнів (яка часто застосовується вчителями в оцінюванні результатів проекту) є допоміжним інструментом оцінювання, результати самооцінювання аналізуються вчителем і обов'язково зіставляються з іншими розробленими ним способами оцінювання результативності роботи; спонукання учнів до самооцінки слід розглядати як спосіб поглиблення їхньої мотивації.

Залучення до проектної діяльності доцільне вже з 5-го класу, звісно, в окремих елементах. Але дієвість буде оптимальною стосовно старших підлітків і старшокласників, які поступово здобувають досвід і в мистецтві, і у проектній діяльності.

Як відомо, різновидів проектів існує чимало. Навчально-творчий проект на уроках мистецтва, як зазначалось, має бути чітко розпланованим і визначеним щодо очікуваних результатів (як «навчальний»), але, з іншого боку, можемо припустити, що впродовж виконання будуть вноситися істотні корективи, подібно до того, як відбувається творення художніх образів; кожен з учасників такого художньо-образного творення зможе скорегувати свою участь відповідно до виникнення нових творчих ідей у реалізації спільного задуму. Така діяльність, певною мірою, подібна до ігрового проекту. Навчально-творчий мистецький проект, у якомусь сенсі, споріднений з театральною виставою як синтетичним колективним творчим продуктом, причому і у процесі організації, і в перебігу виконання, і під час презентації.

Запланувати і виконати проектну роботу можливо як з метою освоєння навчального матеріалу з презентацією на уроці, так і в позаурочний час (наприклад, через організацію конкурсу проектів тощо).

Наведемо приклад проекту, що може суттєво розширити зміст навчання мистецтва, враховуючи і у відповідь впливаючи на мистецькі уподобання школярів.

Ідея проекту – актуалізувати в уявленні учнів «діалог стародавнього і сучасного», показати єдність мистецького світу в часі і просторі.

Проблемне питання, відповідь на яке має дати проект: чи може стародавнє прозвучати сучасно?

Розглядається на прикладі давньогрецького міфу «Орфей та Еврідіка». Рекомендовано для старшокласників. Курс «Мистецтво» (навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи). Розділ «Мистецтво європейського культурного регіону».

Мета проекту: поглибити емоційність освоєння жанру опери доби класицизму на основі розкриття сучасного звучання смислів, закладених у старовинний твір.

Основний художній матеріал:

опера К. В. Глюка «Орфей та Еврідіка» (лібрето, музичний матеріал)

відеозапис постановки (фільм-опера)

відеозапис постановки Піни Бауш – опера-балет «Орфей та Еврідіка».

Термін виконання проекту залежить від планування вчителем навчальної роботи на певний час (семестр, вивчення теми), але має бути чітко окресленим для учнів. Зміни вносяться після обговорення з ними.

Завдання проекту (для вчителя):

Дидактичні:

- на основі ознайомлення учнів з міфологією поновити в уявленні десятикласників значення образу Орфея як символу музики, втіленого в різних видах мистецтва;



- навчити аналізувати драматургічне значення ключових фрагментів твору оперного жанру у процесі сприймання та інтерпретації;
- розвинути вміння порівнювати враження від сприймання музики із враженнями від сценічної постановки;
- поглибити інтерес до жанру опери на основі залучення до «діалогу жанрів» на прикладі постановки Піни Бауш (трансформація опери К. В. Глюка в балет-оперу).

#### Розвивально-виховні:

- поглибити емоційність сприймання стародавнього і класичного мистецтва, «наближаючи» їх одне до одного в уявленні учнів; досягти усвідомлення учнями єдності мистецтва в часі і просторі, змінити усталене ставлення до традиції як застарілого і вмотивувати до пізнання традицій;
- формувати комунікативну компетентність через залучення до дискусії;
- розвинути здібності прилюдного сценічного самовираження через увагу до культури руху, жесту, мовлення тощо;
- розкрити здатність до саморефлексії.

#### Дослідницько-евристичні:

- розвинути вміння здобувати інформацію про твір мистецтва і митця з різних джерел та систематизувати її;
- розвинути аналітично-дослідницькі вміння на основі аналізу особливостей жанру опери та опери-балету;
- розвинути вміння аргументованого висловлення думки.

Орієнтовні завдання для учнів у процесі організації виконання проекту – дослідницькі, комунікативні, інтерпретаційно-сценічні:

- дослідити історію сценічного втілення на оперній сцені міфу про Орфея;
- дослідити біографію К. В. Глюка і, за бажанням, презентувати її в ігровій формі;
- ознайомитися з його оперою «Орфей та Еврідіка»;
- здобути інформацію про творчість Піни Бауш;

- довести або спростувати правомірність трансформації жанру опери К. В. Глюка і постановки Піни Бауш;

- відповісти на запитання: чи відбувся у постановці Піни Бауш «діалог традицій і сучасності».

Варто підготувати інформативний матеріал для підготовки проекту та орієнтовні завдання для дослідження, відповіді на які учні шукатимуть відповідно до обраної у проекті *ролі* – істориків, дослідників сучасних тенденцій у мистецтві музичного театру, теоретиків та істориків моди, сценаристів, акторів, режисерів, декораторів сцени і знавців архітектури та живопису, звукорежисерів, режисерів відеомонтажу, адміністраторів, інших (у процесі підготовки можуть виникати інші пропозиції).

Активізація уваги за допомогою інтерактивних установчих запитань.

*Пригадати:*

- сюжет міфу про Орфея. Хто такий Орфей? У чому глибинний сенс історії про Орфея?

- Як називається музичний інструмент, на якому майстерно грав Орфей? Яким є символічне значення цього інструменту для музичного (і не лише музичного) мистецтва?

*Поміркувати:* чому історія Орфея та Еввідіки приваблює митців різних епох європейської музики (наприклад, з огляду на те, що на сюжет про Орфея та Еввідіку в історії класичної музики створено понад 300 творів).

Як відомо, знаковим для історії культури явищем стала діяльність гуртка флорентійських композиторів і поетів «Камерата Барді», або «Флорентійська камерата» (Флоренція, кінець XVIст.; Барді – багатий флорентійський купець), члени якої розпочали пошуки нових виразних можливостей музичної мови, оскільки ті жанри, що побутували на той час, вони вважали застарілими.

«Дослідники-історики»

*Знайти і обґрунтувати відповіді на серію запитань:*

- чому члени «Флорентійської камерати» звернулися до традицій античного театру? (Учні можуть дослідити особливості виконання античних вистав, специфіку акторської гри і режисури);

- хто був автором першої в історії музичного мистецтва опери? Як вона називалася і коли створена? (Якобо Пері, «Еврідіка», 1600, «Флорентійська камерата»);

- до якої події готувалася прем'єра? Чому було змінено трагічний фінал?

- Який стиль був домінантним у мистецтві Італії того часу? Які його ознаки?

Відповідаючи поступово на подібні запитання, учні відтворюють в уяві характерні особливості тієї епохи, паралельно поновлюючи знання з історії, актуалізуючи емоційну пам'ять стосовно живопису, архітектури, моди тощо.

Доцільно звернути увагу учнів на те, що через 6 років під впливом опери Якобо Пері інший італійський композитор Клаудіо Монтеверді написав свою оперу на цей самий сюжет – як драматичну історію про кохання і долю музиканта, силу музики, повернувши сюжету трагічний фінал.

*Найзнаменитішою оперою на цей сюжет є «Орфей та Еврідіка» Крістофа Вільгельма Глюка.*

Досліджуючи історію створення опери К. В. Глюка і ознайомлюючись з її музичнодраматургією, учні *шукають відповідь на запитання*, що спонукатиме їх зануритися також і в сучасне оперне мистецтво:

- Які вимоги висував К.В.Глюк до оперного мистецтва і чому його вважають реформатором цього жанру?

- Чому ці вимоги є актуальними нині?

Цікаво простежити подальшу історію втілень сюжету в оперному жанрі. Наприклад, чому Йозеф Гайдн своє творіння на цей самий античний сюжет назвав «Орфей та Еврідіка, або Душа філософа»?

Цікаво також, що в 1858 році з'являється оперета Жака Оффенбаха «Орфей у пеклі» – як сатира на жанр опери і на тих, хто його підтримував (імператорський двір). Нині це найпопулярніше сценічне втілення сюжету.

Саме в цій опереті вперше з'явився тепер усім відомий канкан. Вражений музикою Ж. Оффенбаха, Йоганн Штраус-син створює свою знамениту кадрили «Орфей». А у ХХ ст. (1947) – Ігор Стравінський пише балет «Орфей» за пропозицією Джорджа Баланчина. Це найтрагічніше прочитання сюжету (конфлікт генія і жорстокого часу).

Важливо звернути увагу учнів на цікавий режисерський прийом: показ підготовки артиста до виходу на сцену (налаштування ліри; процес гримування), а також на сценографічне відтворення атмосфери тієї епохи через костюмований оркестр; костюми персонажів, у яких поєднано елементи моди античної Греції та епохи класицизму, театральні декорації та сценічні ефекти ХVІІІ століття (опис), елементи старовинної бальної хореографії.

У діалозі «Стародавнє-сучасне» учні шукають «сучасне звучання» опери Глюка. Перегляд опери-балету Піни Бауш зумовлює *дискусію* про правомірність такого трактування.

Дискусії має передувати дослідницький пошук інформації про Піну Бауш (біографія, стильові особливості творчості, найвідоміші постановки. Учні з'ясовують, що Піна Бауш – танцівниця, актриса, педагог танцю, балетмейстер – вважається класиком хореографічного авангарду; її талант визрівав під керівництвом знаменитого Курта Йосса в Німеччині, Балеті Фольгванг, естетика якого спиралась на поліхудожнє бачення світу, а учні вивчали, крім танцювальних технік, ще й скульптуру, графіку, вокал, пантоміму. З 1973 року Піна була керівником театру танцю Вупперталю в Німеччині. Вважається творцем танцтеатру. Цікаво знайти і переглянути фільми про неї та кадри з кінострічок, де знімалася вона сама: фільм Ф.Фелліні «І корабель пливе», в якому вона виконала епізодичну роль сліпої принцеси, що грає в шахи на дотик, тощо). Такий пошук спрямований дати відповіді на запитання:

- Чому Піну Бауш називають «генієм жесту»?
- Чи виправдовує себе визначення «танцтеатр», «театр на високих підборах» стосовно творчості балетмейстера?

Основними питаннями, на які мають дати *свою* відповідь учні, є:

- Що змінила в інтерпретації класичної опери Піна Бауш?
- Які нові акценти трактування життєвих проблем проставлено?

Точкою відліку для початку дискусії можуть слугувати слова самої Піни Бауш:

«...Мої спектаклі – це мої почуття. Це не означає, аби вони були скрізь однакові. Вони подібні до води, що може бути струмочком, водоспадом, рікою, цівкою із глечика, але залишається водою. Так, тому що кожен спектакль співвідноситься з якимось періодом мого життя. І тридцять разів ні, тому що його втілюють тридцять танцівників, кожний з яких сам по собі цілий світ. Мої вистави – не ілюстрація якоїсь історії, а коментар щодо її емоційних значень». «Мене не стільки цікавить, як люди рухаються, як те, що ними рухає» [97].

Формою реалізації проекту може стати *сценарій* («Якби Глюк побачив...»), «Зустріч Глюка та Піни Бауш: про що б вони могли сперечатися?» або інші на розсуд учнів) та його *сценічне втілення*, наприклад, у вигляді театралізованого диспуту з демонстрацією слайдів, відео тощо. У текстах сценарію, написаного школярами, і має прозвучати висновок-відповідь: у чому сучасність класики?

В оформленні сцени (наприклад, у слайд-шоу) цікаво використати зображення Сузір'я Орфея, доповнюючи його слайдами з репродукціями живописних творів (наприклад, Н.Пуссен «Пейзаж з Орфеєм та Еврідікою»).

Рефлексія здобутків є надзвичайно важливим завершальним етапом проектної діяльності, ефективним методом якої в усній формі може бути *метод рефлексивної бесіди* – як колективне обговорення результатів за орієнтирами-запитаннями:

- учні разом з учителем *аналізують*, наскільки цікавим виявився проект, чи виправдано очікування; які емоції під час виконання виникали найчастіше; що вдалося зреалізувати з того, що було заплановано, що виявилось надто складним або недоцільним; чи ефективно було організовано роботу, чи всі завдання відповідали особистим прагненням тощо. Головне, наскільки

корисним, за оцінкою кожного учасника, був творчий пошук та чи виникло бажання продовжувати роботу в такому векторі;

- здійснюють самооцінку: наскільки важливою для мого зростання виявилася така робота; я виконував її з почуття обов'язку чи все ж мені було цікаво; чи правильно я визначив свою участь у проекті; що нового я дізнався і чи перенесено пізнане до «скарбнички» моїх нових уподобань у мистецтві; що хотів би ще дізнатись і т.д.

Як дієві прийоми усної рефлексії пропонуються також «уявний відкритий мікрофон», «незавершені речення»; письмової – написання есе, яке зосереджує увагу кожного на цілісному осмисленні здобутих результатів. Крім згаданих, О. Пошетун, наприклад, рекомендує і написання синквейну, що може зацікавити підлітків-старшокласників [66]: синквейн – вірш з п'яти рядків за правилами: у першому рядку – іменник (тема синквейна); у другому – два прикметники, які розкривають тему синквейна; у третьому – три дієслова, що характеризують дії, пов'язані з темою синквейна; у четвертому рядку – фраза або речення, в якому висловлюється ставлення до теми; останній рядок – це слово-резюме.

Учитель оцінює результати відповідно до кожного завдання. Спосіб оцінювання визначається ним за доцільністю. Деякі досягнення учнів (а отже, і результат роботи педагога з планування, своєчасного коригування перебігу проектної діяльності) відстежуються впродовж усього проекту або на етапі презентації кінцевого творчого продукту. Для з'ясування результативності інших, можливо, слід запровадити бліц-опитування, короткі анкети тощо.

Власне, кожна «музична зустріч» на уроці мистецтва і в позаурочний час може стати мистецьким проектом, набуваючи рис зустрічі:

– «провокації» (Чи потрібен людству «Ікар»? На основі порівняння балетних утілень Іржи Кіліана «Воскові крила», Сержа Лифаря (на ритми А. Онеггера) «Ікар» І. Стравінського, «Ікар» С. Слонімського; або: «Чи сподобалися б Й. С. Баху вальси Й. Штрауса-сина? Або «Кармен» Ж. Бізе?» і т.п.);

- «портрету» (театралізовані та ілюстровані музичними прикладами біографії композиторів);
- «передбачення» («Що було б зі світом, якби Фелікс Мендельсон свого часу випадково не натрапив на рукописи Й. С. Баха?»; «Як би змінився світ, якби зник класичний танець?»);
- «екскурсії» («Моє театральне місто», «Вулиці пам'ятають», «З концертної афіші», «Про що розповідають меморіальні дошки» та інші);
- «музичного фотоколажу» (наприклад, розміщення фотопортрету композитора в «пейзажі» або у скульптурній композиції з подальшим конкурсом «історій», які могли би статися в тій чи іншій ситуації твору образотворчого мистецтва, з добром музики тощо);
- брейн-рингів, дискусій («Сучасний танцмайданчик», на якому зустрічаються видатні музиканти);
- «In memoriam» (присвячені пам'яті митця, до певної дати і т.ін.).

Учитель постійно перебуває у творчій напрузі, визначаючи оптимальні методи, форми, прийоми, завдання тощо, які застосовуються на уроці відповідно до кожної теми і конкретної аудиторії учнів та в позаурочний час. Інноваційність полягає не стільки в тому, щоб віднайти «прийоми», скільки – віднайти їх відповідність оптимальному досягненню діалогічного (полілогічного, оскільки співрозмовниками є всі учні класу, у кожного з яких формується власна позиція) спілкування; в такому разі свою «інноваційність» розкриватимуть навіть уже знайомі, «традиційні», але переосмислені, способи (прийоми, форми, методи, творчі завдання і т. д.) організації музичного пізнання, в основі яких – інтерактивна взаємодія у вигляді згаданих «провокацій», «занурень», «портретів», «передбачень», прес-конференцій, «інтерв'ю», «екскурсійних маршрутів», театралізацій, «концертів», «конструювань» тощо, що мотивуватиме до пізнання – і творів, і себе через твори та вводитиме учня в життя через музику. Рецептів бути не може, все залежить від творчих можливостей і здібностей учителя, підготовленості дітей, інших факторів.

### **3.3. Мистецькі уподобання школярів у сфері образотворчого мистецтва і архітектури**

Формування уподобань школярів на основі використання різних мистецтв має особливості, зумовлені специфікою засобів художнього вираження. Знання педагогами художніх засобів видів мистецтва, розуміння їх відмінностей і спільних рис необхідні для коректного здійснення навчально-виховного процесу. Розглянемо особливості засобів образотворчого мистецтва та архітектури, які впливають на уподобання школярів.

Що стосується образотворчого мистецтва і архітектури, то вони наділені великою кількістю близьких сутнісних властивостей. Це стало причиною того, що у вітчизняній мистецтвознавчій та художньо-педагогічній традиції їх зазвичай вважають єдиним мистецтвом, а архітектуру розглядають у контексті образотворчого мистецтва. Справді, архітектуру, за якою міцно закріпилася характеристика «матері мистецтв», і образотворче мистецтво неможливо відділити одне від одного. Вони апелюють як до раціональної, так і до емоційно-почуттєвої сфер людського «Я» засобами візуальних форм та образів; являють собою певне «зображення» (матеріальну фіксацію ідеального утворення – образу), що існує у вигляді форм та їх комбінацій (композиції), ритму, пропорцій, ліній, об'ємів, кольорів. Архітектурі теж притаманна «образотворчість», вона формує просторове середовище, в якому перебувають твори мистецтва, саме вона слугує основою для виникнення синтезу мистецтв.

Архітектура і образотворче мистецтво взаємопов'язані і при цьому окремі, автономні прояви художнього генія людства. У порівнянні з образотворчим мистецтвом, архітектура – більш складне і багатофункціональне явище. Це особливий вид людської діяльності і, водночас, умова забезпечення цієї діяльності. Головна відмінність архітектури від образотворчого мистецтва – її масштабність, функціональне призначення і потужна конструктивно-технологічна складова.



Ефективність використання образотворчого мистецтва й архітектури у формуванні мистецьких уподобань школярів значною мірою залежить від врахування у виховних технологіях закономірностей пов'язаних між собою психологічних процесів естетичного впливу і естетичного сприймання.

Вплив будь-якого мистецтва на людину відбувається завдяки особливостям художнього вираження, які виявляють себе у специфічній мистецькій «мові». Це означає, що мистецтво здатне «промовляти», тобто доносити інформацію, транслювати смисли, бути зрозумілим як для сучасників, так і для нащадків. Протягом багатьох віків свого існування людство висловлювало себе засобами різних мистецтв, у тому числі образотворчого і особливо –архітектури, вкладаючи в них зміст кожної епохи, розуміння її суспільних відносин, етичних та моральних цінностей, духовних орієнтирів.

Цю трансчасову та транснаціональну мову мистецтва, через яку воно розкриває свій зміст, утворюють його власні засоби формотворення і вираження. Здатність розуміти мову архітектури і образотворчого мистецтва, тобто сприймати просторово-структурні форми, пропорції, ритми, кольори і лінії, відчувати їх гармонію чи дисгармонію, розвиває естетичний смак, уяву, емоційну чутливість, розуміння інших видів мистецтва, поглиблює художнє сприйняття дійсності і світовідчуття людини. Психологічний феномен сприймання відіграє величезну роль в естетичному впливі на свідомість з боку твору мистецтва.

Сприймання творів візуальних мистецтв, до яких належать архітектура і образотворче мистецтво, незалежно від рівня освіченості та естетичного розвитку реципієнта, відбувається, передусім, на первинному рівні емоційного прийняття чи неприйняття певного артефакту (тобто, коли він подобається чи не подобається). І вже після цього настає раціоналізація сприймання, у процесі якої людина пояснює сама для себе, чому у неї виникли саме ті, а не інші почуття. Такий аналіз власних емоційних реакцій, поряд із гносеологічним аспектом сприймання (пізнання нового, розширення тезаурусу знань), розвиває здатність до осмислення та оцінювання явищ життя, сприяє

загальнокультурному розвитку особистості, її духовному збагаченню та інтелектуальному зростанню.

Виникнення позитивного чи негативного емоційного відгуку під час сприймання художнього твору або явища конкретною людиною надає естетичному сприйманню ціннісного характеру. Ціннісний характер естетичного сприймання зумовлює й ціннісний характер естетичного виховання. Воно постає як важливий фактор формування системи життєвих цінностей людини. Педагогічне керівництво цим процесом має бути спрямоване на розвиток здатності до індивідуального, особистісно-ціннісного сприймання образного світу творів образотворчого мистецтва і архітектури, до дивергентного мислення, що розширює інтелектуальні можливості і світоглядні межі, а в результаті – на формування власного духовно-інтелектуального світу людини, становлення її неповторної особистості.

Доведено, що на спосіб оцінювання твору мистецтва впливає соціально-кон'юнктурний контекст: мода, престиж, статус, фінансова успішність художника, ступінь його популяризації. Це стосується як сучасного, так і класичного мистецтва. Віддаючи належне усталеним оцінкам творів, які вже посіли своє місце в національній і світовій культурній спадщині, необхідно абстрагуватися від них і налаштуватися на власні відчуття, а в підсумку – прагнути рівноваги між безпосередністю індивідуального сприйняття і врахуванням загальноприйнятих думок.

Певні мистецькі уподобання наявні в особистісній структурі кожної суспільно інтегрованої людини і різняться за широтою охоплення і якісним рівнем. У сфері образотворчого мистецтва й архітектури вони реалізуються через індивідуальний потяг до спілкування з мистецтвом на емоційно-почуттєвому, когнітивному, креативному рівнях. Виникає бажання переживати хвилюючі враження, пробуджувати творами, розширювати коло мистецьких знань, а також випробовувати себе у власній художній творчості. Якщо нове явище мистецтва, з яким людина ознайомилася випадково або внаслідок дії зовнішнього чинника (наприклад, рекомендації друзів, інформації у

ЗМІ), сподобалося, а значить – викликало задоволення, то природно виникає бажання продовжити задоволення. Це і є прихованим психологічним рушієм для виникнення уподобання в якомусь виді мистецтва, архітектурному стилі, жанрі живопису тощо.

Однак не завжди саме естетичне замилювання має результатом формування уподобання. Є твори, які привертають увагу незвичністю, оригінальністю, відрізняючись від традиційного мистецтва. Це стосується передусім тих сучасних напрямів, які не вкладаються у формат класичної естетики. Вони провокують і дивують, бувають складними для розуміння, пробуджують суперечливі почуття. І саме тому викликають бажання розгадати авторський задум або виробити власне тлумачення. Поштовхом до виникнення уподобання інколи стає бажання банального слідування моді, трендам, що поширюються, головним чином, завдяки різноманітним засобам масової інформації. Цей фактор також може бути використаний у педагогічно керованому формуванні у школярів індивідуальних мистецьких уподобань, дійсно їм близьких, емоційно відчутих і підданих хоча б спробі осмислення.

Як слушно зауважує Г. М. Падалка, «сприйняття сучасної мови для багатьох учнів виявляється ускладненим. Відомо, що мистецькі прихильності особистості базуються на звичних художніх канонах, напруженість нових ліній, ритмів, звучань нерідко викликає нерозуміння. Практика підтверджує факт відриву сприйняття учнів від випереджального руху мистецької творчості» [64, с. 141].

Тому педагогам слід залучати своїх вихованців як до випробуваної часом художньої класики, так і до новітніх арт-практик, особливо в образотворчому мистецтві. При цьому, з одного боку, прищеплювати толерантність до незрозумілого і навіть відштовхуючого, а з другого – здатність зберігати власний смак, обстоювати свої погляди всупереч загальним тенденціям. Баланс цих якостей сприяє гармонійному особистісному розвитку школяра загалом, не лише у мистецькій сфері.

Формування, розширення і розвиток мистецьких уподобань школярів – це одна з найважливіших умов їх духовного й інтелектуального вдосконалення, шлях до особистісного «самовизначення», виділення із загальної маси. Педагогам, які супроводжують і скеровують своїх вихованців на цьому шляху, більшою мірою слід звертати увагу не на зовнішні показники, а на осмислення учнями індивідуальних реакцій, прагнення зрозуміти, чому їм подобається той чи інший твір, які емоції, думки, почуття у них виникають, які схильності, бажання, особливості вони відкрили в собі.

Образотворче мистецтво й архітектура в усьому розмаїтті своїх стилів і напрямів – це безкрає поле, де кожен може знайти свої уподобання, поглиблювати і розвивати їх. Розвинені мистецькі уподобання посилюють естетичну чутливість до навколишнього світу, всього, що в прямому розумінні потрапляє до поля зору. Індивідуальна естетична чутливість виходить за межі сприймання і творення мистецтва. Вона поширюється на ціннісне сприймання природного і соціального середовища, у якому розгортається життєдіяльність людини. Таким чином, естетична чутливість сприяє розвитку чутливості етичної і через неї – моральному і духовному вдосконаленню.

### **Якими є уподобання школярів у сфері образотворчого мистецтва та архітектури?**

Для з'ясування цього було проведено опитування учнів 8-9 класів однієї з київських шкіл (60 респондентів).

Запропонований школярам опитувальник складався з 10-ти пунктів – запитань і завдань, спрямованих на виявлення їхнього особистісного ставлення до мистецтва загалом і окремих мистецьких явищ, знань про твори образотворчого мистецтва і архітектури, художників, скульпторів, архітекторів, індивідуальних мистецьких уподобань і прагнення до розвитку та самовдосконалення в художній діяльності.

На запитання № 1 «Ти вважаєш, що мистецтво необхідне усім людям, незалежно від віку і професії?» відповідь «так» дали 56 (93%) учнів, «ні» – 1 учень і «не знаю» – теж 1. Двоє респондентів проігнорували це питання.

На запитання № 2 «Тебе цікавлять образотворче мистецтво і архітектура?» відповіли «так» 41 учень (68%), «ні» – 6 (10%), «не дуже» – 12 (20%). Не відреагував лише один учасник.

Результати відповідей на запитання № 3 «Як часто ти відвідуєш за власним бажанням художні музеї і галереї?» (слова «за власним бажанням» були навмисне виділені) такі: «часто» – 4 учні (6,6%), «інколи» – 33 (56%), «рідко» – 15 (25%), «взагалі не відвідую» – 3 (5%). П'ятеро (8%) не відповіли.

Учасникам опитування також було запропоновано (№ 4) назвати: а) улюбленого художника, скульптора, архітектора; б) твір/твори образотворчого мистецтва і/або архітектури; в) музей, галерею, в яких сподобалося і куди хочеться піти ще.

Наведемо рейтинг улюблених художників (скульпторів, архітекторів): Леонардо да Вінчі – 16 (27%); Пабло Пікассо – 9 (15%); Сальвадор Далі – 8 (13%); Казимир Малевич – 8 (13%); Вінсент Ван Гог – 7 (12%); Тарас Шевченко – 4 (7%); Іван Айвазовський – 4 (7%); Піколо Кун – 3 (5%); Сандро Ботічеллі – 2 (3%); Мікеланджело Буонарроті – 2 (3%); Едуард Мане – 2 (3%); Євгенія Гапчинська – 2 (3%). Також були названі Заха Хадід, Рафаель Санті, Анатолій Криволап, Катя Радянська, Владислав Городецький, Герда Вегенер, Антоніо Гауді, Енді Воргол, Іван Шишкін, Марія Приймаченко, Едвард Мунк, Клод Моне, Василь Кандінський, Рой Гонсалес Тabora, Андрій Кулагін, Ернст Неізнавстний. Лише 3 учні зазначили, що у них немає улюблених митців.

Рейтинг улюблених творів: «Будинок з химерами» (арх. В. Городецький) – 10 (17%); костел Св. Миколая (В. Городецький) – 7 (12%); Софійський собор – 6 (10%); «Мона Ліза» (Леонардо да Вінчі) – 6 (10%); «Темна вечерея» (Леонардо да Вінчі) – 3 (5%); «Зоряна ніч» (Ван Гог) – 2 (3%), «Соняшники» (Ван Гог) – 2 (3%); «Крик» (Е. Мунк) – 2 (3%). Згадані також: розписи Сікстинської капели, «Дама з горностаєм» (Леонардо да Вінчі), «Народження Венери» (Ботічеллі), Колізей, скульптури Венера Мілоська, «Мойсей» і «П'єта» (Мікеланджело), Андріївська церква, пам'ятники Богдану Хмельницькому і Максиму Рильському в Києві, Андріївський узвіз, серія

портретів Лілі Ельбе (Герда Вегенер), «Дев'ятий вал» (І. Айвазовський), Тріумфальна арка в Парижі, Будинок-музей С. Далі у Фігеросі, «Рух часу» (Р. Тетянич), «Стіжки перед заходом сонця» (К. Моне), «Постійність пам'яті» (С. Далі). Нічого не назвав один учасник.

Рейтинг художніх музеїв і галерей, в яких сподобалося і які хочеться відвідати, очолив центр сучасного мистецтва «Пінчук Арт Центр». Його назвала найбільша кількість учнів – 13 (22%). Після нього (за низхідною: Лувр (Париж) – 9 (15%); Музей сучасного мистецтва України – 4 (7%); Центр сучасного мистецтва М17– 4 (7%); Київський літературно-меморіальний музей Максима Рильського – 3 (5%); Національний музей Тараса Шевченка – 3 (5%) (хоча останні два музеї і не належать до категорії художніх, у них експонується багато творів образотворчого мистецтва, особливо – в музеї Т. Шевченка); Ермітаж (Санкт-Петербург) – 3 (5%). Названі також Національний музей мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків, найбільша у світі галерея фотомистецтва в Сан-Франциско (Галерея Pier 24), Галерея Уффіці, Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, арт-галерея ТРЦ Арт-Молл, Музей однієї вулиці, галерея сучасного мистецтва Боттега; Музей Вінсента Ван Гога (Амстердам). Троє учнів дали негативну відповідь.

Запитання № 5 мало на меті порівняти уподобання учнів щодо мистецтва сучасного і минулих епох, а також зарубіжного і вітчизняного. Відповіді показали, що і сучасне, і минуле мистецтво подобається майже однакової кількості (відповідно 32 (53%) і 34 (57%) стверджувальних «голосів»). Як резонно зазначив один із респондентів, «у різних епохах є свої пріоритети».

А от розподіл «голосів» на користь зарубіжного мистецтва (70%) і вітчизняного (27%) не може порадувати: вітчизняне мистецтво подобається меншості школярів.

Несподівано позитивними виявилися результати відповідей на запитання № 6: «Чи вистачить у тебе знань для того, щоб провести твоїм друзям з іншого міста або країни екскурсію Києвом так, щоб вони відчули красу і своєрідність його архітектури?» Трохи більше половини учнів – 32 (53%) – відповіли «так»

(«я сама дуже люблю гуляти по Києву і знаю багато цікавих місць тут», – дописала одна з учасників), 24 (40%) – не впевнені в цьому, і лише троє (5%) дали відповідь «ні».

Запитання № 7 «Чи займаєшся ти власною художньою творчістю? Якою? Чим вона тебе приваблює?» виявило, що більшість учнів займаються художніми практиками, якщо не в гуртках чи студіях, то самостійно, якщо не систематично, то час від часу («під настрій»). А настрої, про що свідчать дописи учнів, іноді потребує саме таких занять. Наприклад, найбільш поширеним художнім заняттям виявилось малювання (42% опитаних). Ось як деякі школярі за власним бажанням прокоментували свої відповіді: «просто подобається малювати»; «коли малюю, розслаблююся»; «малюю, коли в мене проблеми, щоб розслабитися і відволіктися»; «малюю, тому що можу намалювати свої почуття»; «малюю, щоб відволіктися від нагальних проблем». Крім малювання, учні займаються фотографією, прикладним мистецтвом, графіті, вишивкою, виготовленням іграшок та інших поробок. Меншість (33%) відповіли, що нічим таким не займаються.

Запитання № 8 («Хто або що, на твою думку, найбільше впливає на твої мистецькі уподобання?») мало на меті виявлення джерел впливу на формування художніх уподобань школярів. Очікувано найбільшу кількість «голосів» було віддано інтернету (60%); майже порівну – сім'ї (45%) і друзям (43%); небагато – школі (20%); зовсім мало – телебаченню (10%). Крім того, деякі учні зазначили, що на них впливають: навколишнє середовище, природа; вуличне мистецтво і міська архітектура; бажання саморозвитку; прочитані книги; додаткові знання; навчання поза школою; суспільство; деякі письменники; музика; деякі люди; події політичні і соціальні. І лише один написав, що на нього «немає ніякого впливу».

Відповіді на запитання № 9 («Якщо у тебе є бажання розвивати свої художні здібності і вміння, розширювати знання про образотворче мистецтво і архітектуру, то чого саме тобі хотілося б навчитися або дізнатися?») виявили, що третина респондентів хоче навчитися малювати (або ж вдосконалити свої

вміння у малюванні). Інші бажають опанувати дизайн, гончарство, художню фотографію, історію мистецтва, скульптуру, архітектуру, мозаїку, частіше відвідувати музеї і галереї, займатися в гуртках. Абсолютна меншість – п'ятеро учасників – зазначили, що не мають таких бажань.

В останньому пункті опитувальника (№ 10) учням було запропоновано дописати щось від себе, за бажанням. Деякі школярі поділилися сумнівами щодо власних здібностей і можливостей, які дисонують з їхніми прагненнями («хочу стати архітектором, але думаю, що у мене недостатньо фантазії»; «хочу пов'язати своє життя з мистецтвом, але не маю достатньо навичок»). Дехто висловив позитивні і досить глибокі думки щодо значення мистецтва в житті людини: «Я гадаю, що усі люди повинні знати про мистецтво, це робить людину більш розумною, індивідуальною та цікавою»; «Я гадаю, що цінність людини іноді залежить від внутрішнього світосприйняття та прочитаної книги»; «Хочу знати архітектуру і мистецтво, щоб займатися ними і отримувати задоволення»; «Мистецтво – це круто»; «Мистецтво – це дуже корисна й потрібна річ для розвитку і світогляду». Насамкінець, емоційна оцінка опитувальника одним школярем «Класний тест: головне, щоб тобі подобалося те, що ти робиш!» – відображає суть уподобання: це те, що подобається тобі, подібне, близьке.

Результати опитування виявили зацікавлення учнями запропонованою тематикою, позитивне ставлення до завдання. Переважна більшість дала відповіді на всі запитання і завдання, а деякі учні доповнили їх цікавими репліками, що свідчить про небайдужість до мистецтва і розуміння його значення в житті людини.

У багатьох школярів є улюблені архітектори, художники, скульптори. Серед них переважають добре відомі митці. У співвідношенні «зарубіжні – вітчизняні» з великою різницею переважають зарубіжні. Лічені імена – «ексклюзивні», мало відомі широкому загалу. Це данська художниця першої пол. XX ст. Герда Вегенер, молодий сучасний художник з Бразилії Габріель Піколо (Кун), всесвітньовідома іраксько-британська архітектор кінця XX – поч.



XXI ст. Заха Хадід, українська дизайнер одягу Ката Радянская, сучасний гавайський художник-мариніст Рой Гонсалес Табора.

До кола улюблених творів увійшли і архітектурні споруди, і живопис, і скульптура, здебільшого теж зарубіжні. Але «топ-верхівку» посіли київські шедеври зодчества. Це Софійський собор і творіння Владислава Городецького: славнозвісний «Будинок з химерами» і костел Святого Миколая.

Учні цікавляться сучасним мистецтвом, знають провідні столичні галереї і арт-центри, деякі з найбільших світових музеїв (Лувр, Ермітаж). Але відвідують за власним бажанням художні музеї і галереї нечасто, трохи більше половини опитаних (56%) відповіли, що роблять це інколи.

Значна частина учасників опитування впевнені у своєму знанні рідного міста, його історико-архітектурних і мистецьких *пам'яток настільки*, що готові провести екскурсію гостям Києва.

Більше третини займаються малюванням (в гуртках або самотійно), приблизно стільки ж хочуть навчитися малювати. Відповіді свідчать про те, що учні потерпають від психологічних проблем, великих навантажень на нервову систему і тому інтуїтивно, а інколи й свідомо вдаються до малювання як арт-терапевтичного засобу.

На жаль, київські школярі на згадали жодного українського музею за межами столиці України. Вони мало знайомі з вітчизняним мистецтвом, як сучасним, так і минулих епох. Низькі показники популярності українського мистецтва у відповідях – від незнання, недостатнього рівня обізнаності з його творами, напрямками, особливостями. Тому саме у популяризації мистецтва України, спрямуванні інтересу школярів на його пізнання полягає, на нашу думку, актуальне завдання вчителів, вихователів, керівників гуртків і студій, науковців – усіх, хто професійно і за покликом душі дотичний до справи естетичного виховання.

В цілому, аналіз результатів опитування засвідчив позитивні тенденції у ставленні школярів до мистецтва. Переважна більшість (майже всі учасники) вважає, що мистецтво необхідне усім людям, незалежно від віку і роду занять.

Учні цікавляться живописом, графікою, скульптурою, декоративно-ужитковим мистецтвом, архітектурою, мають знання і уподобання в цих царинах, прагнуть розвиватися в художній творчості, поповнювати свої знання про мистецтво.

Наведемо *приклад* використання навчального матеріалу для формування уподобань школярів у сфері образотворчого мистецтва і архітектури на уроках мистецтва у старших класах.

Формування мистецьких уподобань школярів реалізується через зміст мистецької освіти, тобто через «системне поєднання знань художніх творів (фактичного матеріалу), теорії мистецтва та історії його розвитку, практичних умінь і навичок в галузі мистецької діяльності, досвіду сприймання мистецтва, критично-оцінювального ставлення та інтерпретаційних підходів до надбань мистецької спадщини, а також творчої роботи в галузі мистецтва» [64, с. 87].

Програма предмету «Мистецтво» для 10–11 класів (2017) завершує цикл мистецького навчання в загальноосвітній школі. Вона охоплює величезний часовий і географічний діапазон художньої культури людства: африканського, американського, індійського, далекосхідного, арабо-мусульманського регіонів, Європи і України. Прагнення академічного викладення матеріалу для того, щоб висвітлити історію і теорію мистецтва якомога ширше, в цьому випадку не тільки недоцільне, а й може виявитися шкідливим: інформаційне перенасичення не сприяє виникненню у школярів любові до предмету, формуванню їхніх індивідуальних уподобань. Тим більше, що протягом попередніх навчальних років вони мали можливість засвоїти величезний обсяг знань про всі види, напрями, стилі, жанри світового мистецтва, творчість провідних художників, архітекторів, скульпторів.

Тому у відборі навчального матеріалу слід прагнути не кількості, а різноманітності. Підкреслювати культурні зв'язки між різними народами і їхню своєрідність. Зосереджувати увагу на окремих яскравих художніх явищах. Розповідати про них просто, зрозуміло і, разом із тим, емоційно – так, щоб викликати в учнів щире зацікавлення і задоволення від вивчення теми.

Багато цікавих і несподіваних мистецьких відкриттів чекають на школярів в *Африці*. В образотворчому мистецтві й архітектурі африканського культурного регіону відображена давня та сучасна історія материка, різні частини якого мали свої культурно-мистецькі особливості. Північно-східна Африка відома, передусім, культурою Стародавнього Єгипту, про яку нагадують руїни грандіозних храмів, піраміди і їх вічний сторож – Великий сфінкс. Свій слід на африканському узбережжі Середземномор'я залишили фінікійці, давні греки і, особливо, римляни. Зовсім інше мистецтво у корінних народів тропічної частини континенту.

Цікаво, що в усьому світі немає такого обсягу наскельного живопису, як у районах Сахари, Східної та Південної Африки. Пам'ятки датуються VIII тисячоліттям до н. е. – I тисячоліттям н. е.). За ними можна простежити, як спочатку виникли окремі, не пов'язані одне з одним зображення силуетів тварин, виконані в одному кольорі. Пізніше з'явилися масові сцени, які свідчать про відчуття виконавцями принципів композиції, оволодіння поліхромним живописом. Серед них багато жанрових сюжетів: сцен збирання, полювання або відпочинку, зображень ритуалів і обрядів.

Однією з найбільш знаменитих і загадкових стародавніх фресок Африки є так звана «Біла леді» (середина II тисячоліття до н. е.) в Намібії. Це здається неймовірним, але деякі дослідники вважають, що на малюнку зображена жінка європейського типу, з рудим волоссям і прямим носом. Ким вона могла бути? Як потрапила до Африки? На цю тему можна придумати безліч фантастичних історій. А також – поміркувати над призначенням наскельного мистецтва. Пошукати відповіді на питання: навіщо стародавні люди витрачали на нього час? Який сенс вкладали в зображення і чи, можливо, очікували чогось від них?

У книгах та інтернет-джерелах школярі знайдуть зразки наскельного доісторичного живопису Європи (печери Альтаміра в Іспанії, Ласко у Франції та ін.). Порівняють їхні сюжети і стиль виконання з африканськими пам'ятками та зрозуміють, що ж об'єднувало стародавніх художників різних континентів.

Інше унікальне мистецьке явище африканського регіону, що на початку ХХ ст. так вразило Європу, – скульптура Беніну (держави, яка існувала на території сучасної Нігерії в XV–XIX ст.). У цій великій централізованій державі з давніми традиціями, розвиненим пантеоном богів не було писемності. І мистецтво, особливо бронзове лиття і різьблення по кістці, виконувало функцію літопису, зашифрованого в символіці образів.

Пам'ятки мистецтва Беніну можна об'єднати у дві групи. Перша – твори, присвячені тому чи іншому правителю або вельможі. Найчастіше це бронзові плити з високими барельєфами – статичними фігурами. Це також портрети правителів, що вирізняються умовністю і узагальненням образу: їхні грубо виліплені обличчя обрамлені високим коміром з намист і химерним бойовим шоломом.

Друга група – жіночі портрети і маски зі слонової кістки – викликають захоплення красою і майстерністю виконання. Їх ставлять в один ряд з кращими жіночими образами світового мистецтва («портрет королеви» та ін.).

Уважний погляд на скульптурні образи воїнів і жінок дозволить учням самостійно дійти висновку, в яких із них більшою мірою відтворені індивідуальні риси, а в яких – типові. А у вільний час, за бажанням, можна дізнатися цікаву історію відкриття самотнього мистецтва Беніну, пошукати відповідь на питання: чому на початку ХХ ст. образотворчим мистецтвом африканських народів захоплювалися європейські митці, що є спільного між традиційним африканським мистецтвом і творчістю авангардистів?

У сучасному мистецтві Африки набули поширення живопис і графіка. Одним із центрів сучасного африканського мистецтва стала всесвітньовідома школа Пото-Пото в Конго, заснована в 1951 р. французьким художником і етнографом П'єром Лодсу в передмісті Браззавіля. На відміну від інших започаткованих європейцями шкіл, Пото-Пото орієнтувалася на африканські традиції. Тематика творів присвячена переважно відображенню життя африканського села, міцно пов'язаного з прадавніми звичаями і міфами.

Майстри Пото-Пото створили оригінальний стиль, якому властиві графічність і чіткість малюнка, експресія рухів, видовжені пропорції фігур. Улюбленим матеріалом були маленькі аркуші ватману, фотопаперу або картону, улюбленими фарбами – гуаш і акварель. Незвичайною є і манера виконання зображень – дуже тонкими лініями різної довжини і різного спрямування. Одні художники використовують природні кольори: небо у них блакитне, дерева і трава – зелені, вода – синя, тварини і люди теж натурального кольору. Інші вдаються до несподіваних, фантастичних комбінацій у колориті, яких в реальному житті ніколи не зустрінеш.

Як навчальне завдання, школярі здійснюють спробу самостійно написати (живопис) або намалювати (графіка) картину у стилі Пото-Пото, використовуючи художні матеріали на власний вибір. Таке завдання – можливість опанувати нові художні прийоми й отримати задоволення від творчого процесу.

Важливе місце у змісті предмету «Мистецтво» посідають архітектура і образотворче мистецтво *Європи*. Якщо Грецію називають колыскою європейської культури, то Італія – її фундамент. Жодна країна не подарувала світові стільки мистецьких надбань, які переймали інші народи. Протягом років вивчення мистецтва учні знайомилися з художніми зверненнями Давнього Риму, творчістю геніїв епохи Ренесансу Леонардо да Вінчі, Рафаеля Санті, Мікеланджело Буонарроті, стилем бароко, який також народився в Італії, поширився по усій Європі і в багатьох країнах Америки, зазнаючи регіональних видозмін.

У поле мистецької ерудиції школярів варто водити ті об'єкти, які нечасто згадуються у навчально-методичних виданнях. До прикладу, це стосується художніх надбань Венеції, найромантичнішого міста Італії, де замість звичних вулиць – канали і протоки. Українським школярам мало відома найвизначніша архітектурна окраса міста – Собор Святого Марка (Сан-Марко). А це одна з найбільших у світі християнських святинь і одна з найоригінальніших

архітектурних споруд, ознайомлення з якою збагачує естетичний досвід і духовний світ людини.

Цікава історія собору. Він був збудований для зберігання мощів апостола і одного з чотирьох євангелістів Марка, привезених у Венецію з Александрії у IX ст. Його спорудження почалося в XI, а завершилося в XV ст. Тривале будівництво вплинуло на унікальний архітектурний стиль. В основі це типовий хрестовокупольний храм візантійського зразка, а у його зовнішньому оформленні гармонійно поєдналися ознаки як візантійського, так романського і готичного художнього стилів.

Інтер'єр собору вражає суцільним мозаїчним покриттям: орнаментальними і сюжетними зображеннями історій Старого і Нового заповітів, життя Богоматері, святих і, звісно ж – апостола Марка. Різнокольорові шматочки смальти викладалися на золотій фользі. Завдяки цьому виникає захопливий ефект сяйва, яке наповнює внутрішній простір. Смальта для мозаїк виготовлялася на острові Мурано у Венеційській лагуні, де з кінця XIII ст. розвивалося виробництво скла. Учні можуть самостійно дослідити цікаву історію виготовлення муранського скла, що триває від Середньовіччя, художні вироби з якого мають великий попит і у наш час.

Цікавий факт: комплекс мозаїк Сан-Марко (близько 4000 м<sup>2</sup>) – один з найбільших у світі. У XI ст. до їх створення залучалися візантійські майстри, а згодом виконували венеційці. Доречно провести паралель з українською святинею – Собором Святої Софії у Києві. Він теж збудований у XI ст. і є видатною пам'яткою архітектури та монументального мистецтва: мозаїчного і фрескового живопису. Над ним теж працювали візантійські майстри, у яких навчалися наші пращури.

Венецію і Україну об'єднують не лише спільні для європейського культурного регіону візантійські принципи храмової архітектури та монументального мистецтва. Нас об'єднує і сучасність. Понад століття у Венеції раз на два роки відбувається знаменита Венеційська бієнале – одна з головних міжнародних виставок сучасного мистецтва. Від 1924 р. її учасниками

були й українські художники – як авангардисти, так і прихильники класичного мистецтва Федір Кричевський і брати Бойчуки, Віктор Пальмов і Василь Седляр, Олексій Шовкуненко і Тетяна Яблонська. Цей факт також засвідчує загальноєвропейську культурну єдність, невід’ємною частиною якої є Україна.

Сучасні українські митці також беруть участь у бієнале. У 2011 р. художниця Оксана Мась вразила публіку і журі інсталяцією за мотивами знаменитого Гентського вітваря (вона зібрала сім фрагментів цього вітваря зі 150 дерев’яних яєць, кожне із символічним зображенням людських гріхів).

І тут логічно перекидається змістовий «місток» до іншої частини Європи, у Бельгію – маленьку країну з великими мистецькими надбаннями. Бельгійське місто Гент прославили письменник Шарль де Костер, автор роману про Тіля Уленшпігеля, і художник Ян ван Ейк (1390–1441), який (частково у співавторстві з братом Губертом) створив вітвар для Собору Святого Баво.

Гентський вітвар – твір епохального значення для європейського мистецтва, про який варто знати кожній культурній людині. Закінчений у 1432 р., він був на той час небаченим за красою і масштабом художнім витвором. Його висота сягає трьох з половиною метрів, ширина – п’яти, на ньому зображено 258 людських фігур. Вітвар складається з двох ярусів, у яких засобами мистецтва живопису відображені основи християнства.

Так, верхній ярус – це світ небесний. У його центрі зображений Христос на троні. Обабіч – Богоматір, Іоанн Хреститель, ангельські хори і постаті «прабатьків» – Адама і Єви. Композиція називається Деїсус і означає моління за прощення гріхів людського роду. А нижній ярус – світ земний, який вклоняється білому агнцю (ягняті – символу жертви Христа). У цьому творі Ван Ейк здійснив прорив від середньовіччя до Відродження, про що свідчить соковита краса живопису і вражаюча точність у зображенні найдрібніших деталей земного світу.

Учні самостійно, використовуючи інтернет-ресурси, розглядають окремі частини Гентського вітваря. При цьому звертають увагу на гармонійно врівноважену композиційну побудову сюжетів і багатство колориту твору.

Цікаво дізнатися більше про самого Яна ван Ейка, який прожив недовге, але насичене подіями життя, був не лише художником, а й дипломатом та алхіміком. Вважається, що саме Ван Ейк винайшов олійні фарби, хоча насправді він їх удосконалив, і «з його легкої руки» художники Європи почали писати картини переважно олійними фарбами.

Один із провідних видів образотворчого мистецтва європейського культурного регіону, що розвивається від античності до наших днів, – скульптура. Творчість Мікеланджело і Донателло, Родена і Архипенка належно представлена у вітчизняних навчальних програмах і літературі. Разом з тим, є маловідомі у нашій країні майстри, доробок яких заслуговує на популяризацію і визнання.

Для розширення кола мистецьких уподобань школярів у сфері скульптури варто здійснити віртуальну подорож до столиці Норвегії Осло. Там є унікальний парк скульптур, створений видатним представником мистецтва цієї країни Густавом Вігеландом (1863–1943). Головною в творчості Вігеланда була тема життя і смерті, людських взаємин, психологічних станів людини в різні моменти життя. Скульптор жив і творив у час бурхливого розвитку молоді тоді науки психології, поширення ідей психоаналізу Зигмунда Фрейда. Відображення цих ідей простежується і в його творах.

Завдяки титанічній праці Густав Вігеланд створив диво в центральному Королівському Парку Фрогнер. Там встановлено понад 200 творів, виконаних з різних матеріалів – граніту, бронзи, кованого заліза. Це найбільше зібрання скульптур одного автора під відкритим небом, об'єднаних єдиним ідейним задумом, аналогів якому немає у світі. Ландшафтний дизайн парку також спроектований Вігеландом. Він присвятив цій роботі майже півжиття і лише рік не дожив до її завершення.

Більшість статуй і скульптурних груп зображують людей в типових життєвих ситуаціях, під час різних занять, таких як біг, боротьба, танці, ігри тощо. Кожна з них передає емоції і почуття з глибоким філософським підтекстом. Існування людини на Землі трактується митцем як мить у вічному



колооберті життя, в якому немає початку і кінця. Про це свідчить визначна пам'ятка парку – бронзова скульптура «Колесо Життя», символ вічності, втілений у вигляді динамічної гірлянди людських фігур. Ознайомлення з творчістю Вігеланда спонукає до філософських роздумів про життя людини. Школярам, особливо старшим підліткам і старшокласникам, корисно поміркувати над тим, чи близьке їм особисто трактування людської долі скульптором, у чому сенс їхнього власного життя.

Особливе значення для естетичного виховання українських школярів має *вітчизняне мистецтво*. Воно є важливим фактором не лише художньо-мистецького розвитку, а й становлення справжнього громадянина – патріота своєї Батьківщини. Як показало опитування, підростаюче покоління недостатньо обізнане з українським мистецтвом. Тому особливу увагу слід приділити подоланню цієї прикрої обставини шляхом цілеспрямованого створення умов для того, аби вітчизняне мистецтво увійшло в життя школярів у багатстві й розмаїтті його видів, напрямів, стилів, жанрів, творів.

Україна – єдина, при цьому кожний її регіон має свої культурні традиції і особливості. Прикладом художнього розмаїття є архітектура і образотворче мистецтво центральної частини нашої країни. Символічно, що саме тут, на Черкащині, не тільки географічний центр України, а й її духовний центр. Адже саме на Черкащині народився і провів дитячі роки Тарас Григорович Шевченко, що знайшло відображення у мистецтві краю, зокрема – в мистецтві скульптури.

Місця, пов'язані з ранніми роками життя Кобзаря, об'єднані в Національний заповідник «Батьківщина Тараса Шевченка». В селі Шевченковому, згідно з малюнком самого Тараса, виконаним у 1843 році під час подорожі Україною, відтворено батьківську хату поета – типовий зразок народного житла. А поруч – бронзова постать босоногого хлопця з торбиною на плечі, що ніби вийшов з рідної домівки і рішучим кроком прямує у своє майбутнє. Цей пам'ятник юному Шевченку має назву «Тарас мандрує». Він є частиною скульптурного циклу «Шлях Тараса», який починається пам'ятним знаком «Мене там мати повила» при в'їзді у Моринці, а закінчується погруддям

вже дорослого Кобзаря в Будищах. Його автор – відомий український скульптор Анатолій Куц. Одні з найважливіших у цьому циклі – скульптури «Мені тринадцятий минало» і «Тарас малює». У них тонко відтворено важливі грані особистості Тараса, його творчу натуру, стан натхнення.

Шевченківський цикл А. Куца кардинально відрізняється від інших пам'ятників Кобзареві. Він наводить на роздуми, у чому їх перевага порівняно з монументами великих розмірів, стимулює до того, щоб відстежити і зрозуміти власні почуття, пригадати поезії Шевченка, які могли надихнути митця на створення саме таких образів, а також – дізнатися більше про творчість одного з провідних українських скульпторів сучасності.

Порядзі світом Шевченкового дитинства паралельно, в одну епоху, існував зовсім інший світ – розкоші і багатства. Від нього залишився знаменитий парк «Софіївка» в Умані, тепер Національний дендрологічний парк, пам'ятка садово-паркового мистецтва світового значення.

Цей парк з'явився завдяки коханню графа Станіслава Потоцького до його дружини Софії. Він не мав точного плану, а створювався з урахуванням природного ландшафту. На окремих ділянках були висаджені місцеві та екзотичні рослини різних порід, збудовані архітектурні споруди – павільйони, альтанки, утворені штучні скелі і романтичні гроти, встановлені скульптури давньогрецьких богів і філософів. Парк «Софіївка» створений не лише внаслідок любові до жінки, а й з любов'ю до природи, і в цьому сенсі є зразком для наслідування у наші дні. Він викликає асоціації з іншими знаменитими парками Європи, і учні здатні самостійно визначити, до якого типу він належить: французького регулярного чи англійського пейзажного. (Цікавий факт: парк занесений до списку семи чудес України, а з 1985 року «Софіївка» є і в космосі – на честь уманського парку названо малу планету-астероїд).

Центр нашої країни зберіг унікальні пам'ятки історії і культури, які з роками набули символічного значення. Символом славної козацької минувшини, незламності українського духу став у місті Новомосковську (Дніпропетровська область) собор, що зводився на замовлення козацького

полковника Антона Головатого у драматичний час, коли за наказом Катерини II нищилася Запорізька Січ.

Цей собор – найбільший дерев'яний храм України і єдина в українському дерев'яному зодчестві хрещата, дев'ятикамерна, дев'ятиглава споруда. Він був збудований у 1770-ті роки майстром Якимом Погребняком без жодного залізного цвяха. Геніальний народний архітектор з надзвичайною майстерністю вибудував складну пірамідальну композицію, яка створює враження стрімкого руху, спрямованого вгору, до неба.

Троїцький собор – «герой» однойменного роману письменника Олеся Гончара, опублікованого у 1968 році і на довгий час забороненого владою. Він входить до Державного реєстру національної культурної спадщини України, внесений до списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО і належить до 100 найкращих дерев'яних споруд світу.

Протягом майже всього XVIII ст. в українському мистецтві панував неповторний стиль нашого національного бароко. У той же час досяг апогею розвиток іконостасу, який об'єднує в собі іконопис, декоративну пластику й елементи архітектури. Це невід'ємний компонент синтезу мистецтв в інтер'єрі церкви.

Побачити шедевр такого мистецтва можна у селі Великі Сорочинці на Полтавщині, у колишній резиденції гетьмана Данила Апостола. Це ушлявлене село пов'язане з біографією Миколи Гоголя. Іконостас Спасо-Преображенської церкви, створений у 1730-х роках, – єдиний з численних колись іконостасів Полтавщини, який зберігся, до того ж майже повністю. Його характерною ознакою є поєднання соковитого живопису з розкішним мереживом різьблення, що вражає майстерністю виконання численних рослинних мотивів. У загальному колориті переважають відтінки жовтого кольору, які створюють ефект саява і посилюють виразність інших барв.

Постаті на іконах динамічні, у них відтворено різноманітні моменти руху людського тіла. Образи привітні і навіть дещо грайливі, що дозволяє дослідникам порівнювати стиль їх виконання з європейським рококо. Важливо

донести учням, що таке трактування відображає особливе розуміння духовності (створений Богом земний світ – прекрасний) майстрами іконопису доби бароко, на відміну від аскетичного Середньовіччя. В цьому контексті цікаво порівняти ікони, виконані у візантійському стилі і стилі українського бароко, зрозуміти, який з них більше до вподоби і чому.

Наша Батьківщина славиться декоративно-ужитковим мистецтвом. Містечко Опішне на Полтавщині називають столицею гончарів. Нині тут найбільший в Україні музей гончарства, в якому зібрана величезна колекція творів народних майстрів. Зразки опішненської кераміки виготовляються без попередніх ескізів з місцевої глини, покриваються поливою і прикрашаються розписом. Це здебільшого рослинний орнамент у вигляді квітів, колосків, віночків, гілочок, а також дивовижної краси птахів. Опішненську кераміку, особливо миски, можна вирізнити завдяки такій специфічній техніці розпису, як фляндрівка (або фляндрування). При фляндруванні фарби (ангобні глини) наносяться на черепок і розтягуються паличкою з гачком на кінці. Це дає особливий ефект, коли фарби входять одна в одну, утворюючи тонкий хвилястий візерунок. Така техніка потребує великої майстерності і швидкості, адже виправити малюнок неможливо.

В Опішному продовжуються і прадавні традиції так званої димленої кераміки чорного (темно-сірого) кольору. На українських теренах вона відома від початку нашої ери. Подібний промисел відроджено у селі Гавареччина на Львівщині, що підтверджує культурно-етнічну єдність нашого народу від сходу і до заходу.

Наведений калейдоскоп мистецтва різних культурних регіонів засвідчує, що світовий художній простір містить дуже багато можливостей для формування різноманітних мистецьких уподобань школярів. У ньому співіснують загальнолюдське і національне, минуле і сьогодення, традиції і новації. Як пише мистецтвознавець Галина Скляренко: «Світ, що стрімко змінюється, у якому джерелом візуальних образів виступають не лише традиційне образотворче мистецтво, але й мас-медіа, реклама, політика, мода,

спорт тощо, змушує художників заново шукати у ньому свого місця, винаходити все нові й нові мови, прийоми й методи, відкривати все нові змісти у реальному й віртуальному просторі. Але мистецтво не зникає, залишаючись тим «найлюдянішим», а отже складним, суперечливим, сповненим сумнівів, переживань, часто дивним і незрозумілим, або навпаки – дуже прозорим і світлим простором, де кожен може знайти для себе важливе і цікаве» [75, с. 10].

### **3.4. Естетична логосфера уроків мистецтва у старшій школі**

Використанню певного засобу педагогічного впливу на особистість завжди має передувати усвідомлення вчителем реального стану орієнтування учнів у певному виді мистецтва.

**Розглянемо, якими є мистецькі уподобання сучасних старшокласників у сфері художньої літератури і театрального мистецтва.**

Так, окреслимо деякі позиції опитування учнів 9-11 класів стосовно їхніх мистецьких уподобань у сфері літератури та театральної драматургії.

Наприклад, на запитання, представниками яких країн є М. Гоголь, М. Куліш, О. Островський, В. Шекспір і Б. Шоу, і на прохання назвати твори цих письменників, відповіді розподілилися у такий спосіб: правильні стосувалися відомостей про М. Гоголя (100%) і М. Куліша (100%, що належать тільки до першої половини запитання); В. Шекспіру «приписали», окрім Англії, – США; О. Островському – Україну; Б. Шоу – США, Німеччину, Україну і Росію, хоча його творчість вивчається, як і творчість В. Шекспіра, за програмою “Світової літератури”.

Щодо назв творів, то знову правильні відповіді здобула творчість М. Гоголя. Учні назвали “Вечори на хуторі біля Диканьки”, “Мертві душі”, “Ревізор”, “Тарас Бульба”. Такі ж показники щодо творчості В. Шекспіра. Учні зазначають “Ромео і Джульєтта”, “Короля Ліра”, “Отелло”.

Миколі Кулішу “пощастило” менше. Його ім’яплутають з Пантелеймоном Кулішем, приписуючи драматургу роман “Чорна рада”, а П. Кулішу – п’єсу “Мина Мазайло” М. Куліша.

Стосовно російського і англійського драматургів О. Островського і Б. Шоу відповідей немає, правда, першому приписують п’єсу А. Чехова “Вишневий сад” і роман М. Булгакова “Майстер і Маргарита”. Зовсім не названо п’єси англійського драматурга Б. Шоу “Пігмаліон”, яка вивчається за програмою в 11 класі (рівень стандарту і академічний – оглядово, а у профільному рівні – детально), що відбито у програмних вимогах:

<p><b>Джордж Бернард Шоу (1856–1950). «Пігмаліон»</b> Життєвий і творчий шлях письменника. «Театральна революція» англійського драматурга Шоу, його «драми ідей». Шоу й «ібсенізм». Комедія <b>«Пігмаліон»</b> і давньогрецький міф про Пігмаліона (сєнс назви твору). Динамізм дії і парадоксальність як невід’ємні риси творчості Шоу. Проблематика й художні особливості твору, його «філологічний конфлікт» і соціально-дидактична спрямованість. Елайза Дулітл, її шлях від мало привабливої квіткарки-кокні до «чарівної леді». Інтелектуальний характер драматургії Шоу.</p>	<p>Учень (учениця): <b>розповідає</b> про головні віхи життєвого і творчого шляху письменника та місце в ньому комедії «Пігмаліон»; <b>пояснює</b>, в чому полягала «театральна революція» англійського драматурга Шоу (розвиток традицій Ібсєна, розробка особливого типу драми – «драми ідей»); <b>аргументує</b>, що конфлікт ідей у комедії «Пігмаліон» утілений як специфічний «філологічний конфлікт» (ідея забезпечення соціальної рівності шляхом оволодіння всіма прошарками суспільства правильною вимовою) і <b>наводить приклади утілення</b> цього конфлікту ідей у комедії «Пігмаліон»; <b>визначає</b> отримання гуманітарної освіти та формування почуття власної гідності Елайзи Дулітл як її шлях від мало привабливої квіткарки-кокні до «чарівної леді», як підґрунтя для «фантастичного міжкласового стрибка» (Б. Шоу); <b>пояснює</b> сєнс назви твору, зокрема – зв’язки (збіги та відмінності) комедії «Пігмаліон» з давньогрецьким міфом про Пігмаліона; <b>дає визначення</b> поняття «інтелектуальна драма», «парадокс».</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

П’єса вже відмітила 100-літній ювілей (з 1913р.) і продовжує жити на сценічних майданчиках світу. Існують дві екранізації: 1938р. і мюзикл “My Fair

Lady” на музику композитора Ф. Лоу 1964 р. з Одрі Хепберн у головній ролі. На Бродвеї цей мюзикл з’явився вперше у 1956 році і не сходить зі сцени досі.

У Лондоні його перша постановка відбулась в Уест-Енді, після нетривалих перерв вистава поновлювалася, з успіхом йде на сцені й досьогодні. Що ж приваблює глядачів? Невже тільки “філологічний конфлікт” (на жаль, лише цей аспект акцентується в програмі зі “Світової літератури”)? А стосунки квіткарки і шанованого фонетиста? А епоха модерн в Англії як стиль життя? Адже це був кінець цілої великої фази романтизму, що намагалася заповнити безповоротно зниклу поезію життя її декоруванням засобами мистецтва. Про це в програмі не йдеться. Такий катастрофічний стан зводить до мінімуму можливості виховання засобами мистецтва слова молоді людини, яка має бути здатна до саморозгортання і розвивального нарощення знань, думок і почуттів. Загалом, драматургія, яка набуває сили і голосу безпосередньо в процесі її втілення на сцені, забута у стінах школи. Пізнаючи світ крізь призму граней безпосередньо сценічного втілення, зачування, а отже і запам’ятовування (хай іноді формального) ціннісних реалій п’єси, рухаючись у сценічному просторі як герої п’єс на фоні декорації, що враховують коментарі автора п’єси, будучи вдягнуті за вимогами певного історичного часу, – все це може становити інтелектуальний капітал молоді людини, не кажучи вже про її емоційну розвиненість.

На запитання, чи захоплює учнів мистецтво драматичного театру, дев’ятикласники розподілились порівну, а з учнів 10-11 класів 70 % дали негативну відповідь, 25 % – позитивну, 5 % – не відповіли.

Відповіді школярів стосовно змісту вільного часу були такими:

**Дев’ятикласники:**

1 місце – “слухаю музику”

2 місце – “танцюю”, “малюю”, “займаюсь спортом”

3 місце – “читаю”, “нічого не роблю”

4 місце – “спілкуюсь з друзями”

5 місце – “відвідую театр”, “сиджу за комп’ютером”, “додатково займаюсь уроками”.

#### **Учні 10-11 класів:**

1 місце – не дали відповіді

2 місце – “готуюсь до ЗНО після 8 уроків у школі!”

3 місце – музичні уподобання

4 місце – “спілкуюсь з друзями”

5 місце – спорт, танці, малювання

6 місце – кіно.

Театральному мистецтву, яке, за висловом Б. Грінченка, дає “уроки відносно власного свого призначення в загальному житті людства і подальшого напрямку своєї діяльності” [12, с. 7], місця, на жаль, не знайшлося.

#### **Поняття естетичної логосфери**

Проблема формування мистецьких уподобань тісно пов’язана з їх подальшим відстоюванням або запереченням, оскільки вони виникають у конкретної людини як її власні думки і почуття. Створення методики, завдяки якій учень зможе їх олюднити, висловити й захистити, є метою представленої праці. Розглядаємо процес формування мистецьких уподобань як пошук власного слова учнів, не запозиченого в інших і незагратованого штампами. Результатом цих пошуків мають стати накопичення і різноманітність уподобань на ґрунті навчання предметів мистецьких дисциплін, мета якого – сприяти інтеріоризації культурних смислів, що ведуть до соціалізації особистості.

Успіх подібного навчального процесу залежатиме від уміння та здатності викладачів і учнів застосовувати стратегії ефективного володіння мовою, що врівноважує індивідуальні вміння самовисловлюватися у суголосності із соціумом.

Жодна подія людського світу не може розгортатися поза мовою – єдиним засобом висловлювання (інша річ, звичайна ця мова чи різноманітні форми невербальних мов, символів тощо). Усе буття людини організовано у мовний спосіб. Вживаючись у мову, ми розвиваємо свої можливості, стаємо самими



собою, хоча іноді й перетворюємось на її бранців або заручників. Людині, яка з певних причин не знаходить адекватного мовного вираження себе, часто складно знайти власне місце у вирі обставин нинішнього громадського життя. Розробленню механізмів та способів продуктивного розгортання цього процесу, розвідуванню ланки, яка враховує і підносить на вищий щабель навчальну діяльність, присвячена ця монографія.

Уподобання – не сталий науковий термін, проте він збагачує і розширює тезаурус сучасної теорії естетичного виховання. Уведення в широкий теоретичний ужиток поняття *уподобання* надає потужний імпульс щодо виявлення нових зрізів у проблемі ефективності естетичного розвитку дитини і є “інвестуванням” в психічне здоров’я дитини, оскільки пов’язано з реалізацією компенсаторної функції мистецтва.

Розвинути мистецькі уподобання покликана естетична логосфера уроку, за якої дотримується “екологія” мови і мовлення, а естетичним феноменом, навколо якого формуються уподобання школярів, виступає слово, що звертається до особистісних переживань учня і транслює в його життя норми й цінності мистецтва, а також і вищі людські цінності.

Дослідження Н. Абрамян, Т. Анікіної, Л. Волошинової, І. Гусленко, М. Долматової, В. Драченко, С. Замашної, М. Левченка, Н. Мінасян, Т. Мороз, Л. Руденко, С. Соломахи, Т. Філіп’євої, О. Чернової, А. Солодкої і В. Шахрай, (під науковим керівництвом Н. Миропольської), розкривають певні аспекти розробки досліджуваної проблеми (вербальна креативність, мовленнєва “тканина” уроку, сюжетно-рольові ігри, загальнокультурна компонента, мовно-естетична ерудованість, ситуації естетичного переживання, паралінгвістичні та екстралінгвістичні компетенції, використання “зіркового методу”, що розсуває межі уподобань, роль композиції художніх творів, використання поезики як ефективного стимулювання емоційно-почуттєвої та розумової сфер учня, шкільна театральна діяльність, особистісні установки у процесі сприймання спектакля, естетична мовна компетенція...). Але й вони не можуть представити, і це природно, беззаперечну єдину методику, спрямовану на формування

мистецьких уподобань учнів. *Завжди існує резерв на інакший погляд, іншу логіку викладу матеріалу.* Отже, пошук нових засобів і відтінків вирішення проблеми триває.

Основою процесу формування мистецьких уподобань учнів має стати естетична логосфера школи, в якій слово функціонує як естетичний феномен, ґрунтується на репрезентації (у нашому дослідженні) мистецтва драми і передбачає діалогічні (полілогічні) контакти школярів з явищами мистецтва слова. Її мета – вивести дитину зі сфери внутрішньої у зовнішній світ, в якому відбудеться зустріч з іншими людьми.

Залучення школярів до збагнення ролі мистецтва слова пропонуємо будувати на таких *принципах*:

1. Принцип *лінгвокультурології* – охоплює взаємозв'язок мови й культури, що виявляється як у сфері мови, так і сфері культури. Стикування лінгвістики і культурології проходить переважно через текст. Принцип лінгвокультурології має допомогти учням засвоїти духовні цінності народу. Процес осягнення художнього слова має здійснюватись на тлі ознайомлення з культурним середовищем тих, хто мислив і розмовляв мовою, що вивчається. Тому реалізація цього принципу полягає у поданні найвизначніших творів мистецтва, що належать до фонових знань, художньо-краєзнавчого матеріалу; в розкритті культурно-естетичного смислу предметного середовища, творчого доробку видатних перекладачів; використанні історико-культурного контексту, який має безліч варіантів, тобто всього культуротворчого простору, завдяки якому слово постає як знак подвійної природи – людської і мистецької.

2. Принцип *естетичної актуалізації мовних одиниць* ґрунтується на врахуванні того, що граматики виникла в руслі саме *культурно-пізнавальних* інтенцій, які були прищеплені епохами Гуманізму та Відродження. Людина у певному смислі тотожна мові, якою вона розмовляє. Культура мови будь-якого індивіда залежить передусім від виконання ним тих нормативних приписів мови, які передбачають знання правил вимови, орфографії, синтаксису, законів лексики. Не збагнувши глибинної суті граматичних категорій, важко сприйняти

естетичну актуалізацію граматичного змісту на рівні художнього тексту. Усе в мові наділене змістовою та трансформаційною значущістю. Трансформації, через які з інваріантів утворюються варіанти, найкраще побачити в контексті, який висуває їх на перший план, демонструючи велич мови. Тому цей принцип передбачає також вивчення граматичних структур на прикладах художньої літератури, усвідомлення їх значення, зосередження уваги на фонетичному, морфологічному, синтаксичному, орфоепічному аналізі текстів, що допоможе не тільки коректно висловити свою думку, а й адекватно сприйняти висловлювання інших. Це сприятиме досягненню наочності мовлення, що пов'язано з власним умінням висловлювати свою думку усно; аудіювання як вміння розуміти мовлення в його звуковому вираженні; письма – універсального фіксатора мови, в якому задіяні зоровий, слуховий, моторний, мовно-руховий аналізатори і який, власне, виявляє грамотність молоді людини, на відміну від усного мовлення, яке дуже часто “вбиває” мову і припускає апроксиматичність (приблизність); і читання – здатність розуміти мову в її графічному вираженні.

3. Принцип *полілінгвізму* сприяє формуванню розуміння себе як частини загальнолюдської спільноти через знання кількох мов, а отже, і кількох культур. Саме багатомовність забезпечує варіативність духовного життя, плюралізм культур, без чого неможливе й культурне взаємозбагачення націй. Належність людини до кількох мов і культур – величезне досягнення цивілізації. Тому для ефективного здійснення процесу формування художньої культури потрібні зміни в пріоритетах при вивченні мов. Йдеться про те, щоб включити у цей процес культурний зміст, який традиційно був вилучений із сфери власне вивчення мов (коректне введення у перебіг занять твору мовою оригіналу, розвиток навичок роботи зі словником, опанування фонетичного та інтонаційного рівнів нової мови тощо), і дещо змінити методи (від аудіомовного до засвоєння когнітивних моделей, від рецептивних навичок до продуктивного оформлення власних думок). Полілінгвізм прищеплює учням прагнення брати участь у діалозі (полілозі) культур, розвиває бажання

взаємодіяти з іншими учасниками спілкування; сприяє розвитку творчих здібностей учнів; передбачає можливість *вільно* визначати свої світоглядні позиції щодо обрання духовних цінностей, робити самостійні висновки; навчає сприймання через мистецтво альтернативної ментальності й розуміння власної значущості для інших людей.

Для того, щоб мова постала перед учнями як феномен культури, необхідно читати художні класичні твори мовою оригіналу, коректно уводячи їх у хід занять; удосконалювати вміння виразного читання, завдяки якому виявляється розуміння не тільки фабули, а й смислу тексту; розвивати навички роботи зі словником; акцентувати увагу на властивостях слова, пов'язаних з його виразністю. Просуваючись послідовно від культури до культури, від мови до мови, школярі зрозуміють цінність несхожого та зможуть ідентифікувати і належно оцінити своє родове начало.

4. Принцип *наративу* – полягає в розвитку художньо-естетичного мислення, спонуканні до активної роботи думки. У нашому випадку цей принцип передбачає інтерпретаційне мовне розгортання певної події, представленої у творі, з обов'язковим знанням її фіналу, як “пояснювальне оповідання” [91, с. 186-192]. Цей принцип поширений в освіті США, він походить від теорії психоаналізу Й. Брейера, З. Фрейда, І. Ялома – “лікування розмовою”. Ми надаємо учням можливість артикулювати власне ставлення до певної події. Шляхом наративної оповіді (усної чи письмової) людина інтерпретує прочитане і глибше пізнає себе, набуваючи у такий спосіб і певного досвіду. Адже часто усвідомлення сенсу різних життєвих ситуацій відбувається лише тоді, коли людина про них оповідає.

Завдяки цьому процесу забезпечується вихід за межі індивідуальної особистості, даючи поштовх до входження в інші шари пізнання.

**Розглянемо можливості естетичної логосфери уроку під час ознайомлення старшокласників з мистецтвом драматичного театру.**

Естетична логосфера уроку ґрунтується на репрезентації основних родів мистецтва слова (лірика, епос, драма). Зупинимось детальніше на третьому

роді – *драматичному мистецтві*, оскільки, як засвідчили матеріали констатувального експерименту, сучасні учні втратили мотивацію до цього виду мистецтва, який в яскравих формах виносить на поверхню не тільки гармонію, вищі смисли (Бог, любов), а й банальність, гротеск, потворність, роблячи душевне буття людини більш рухливим, чуйним, здатним до співпереживання та розуміння інших людей.

Театральне мистецтво, що пройшло тривалий шлях розвитку, в силу своєї специфіки (синтетична природа, колективний характер творчості, підвищена емоційність, реактивність тощо), залучаючи дітей до театральної-ігрової діяльності, стабілізує їхнє життя в соціумі через переживання багатьох образів, ситуацій, ставлень і вчинків.

У школі мистецтво театру “тримається” на вчителях-ентузіастах, хоча протягом усього його існування мистецтво драми широко використовувалось з метою навчання і виховання учнів.

Так, для навчання мистецтва риторики, яке вважалось ознакою освіченості, у школах Спарти та Афіні обов’язково ставилися трагедії і комедії.

І в епоху Відродження драматичне мистецтво часто застосовувалося в процесі навчання. До риторики додавалося обов’язкове вивчення поезії, музики.

Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) вважав театральні шкільні вистави обов’язковим компонентом виховання учнів. У числі двадцяти п’яти “Законів добре організованої школи”, створених ученим, є і “Закон про театральні вистави”, сенс яких автор вбачав у тому, щоб привчити вихованців “спостерігати відмінність у мові, вміти відразу реагувати на цю відмінність, робити пристойні рухи, тримати обличчя й руки, та й усе тіло відповідно до обставин, змінювати й пристосовувати голос, словом, проводити будь-яку роль пристойно...”. Кожний клас мав давати чотири вистави на рік, в яких повинні були брати участь усі без винятку учні. Наприкінці року, перед переведенням учнів з класу в клас давалися святкові вистави.

Для кращого засвоєння латинської мови в католицьких школах викладачі писали, а учні грали шкільні драми, проникнуті сухим, абстрактним дидактизмом. Перші відомості про шкільний театр на території нашої країни датуються 30-ми роками XVII ст. Він був створений у Київській духовній академії після реорганізації її митрополитом Петром Могилою. Шкільні драми були досить абстрактні, створювалися на сюжети, запозичені з Біблії. Але потроху коло тем розширюється. Прикладом змирщення шкільної драми є трагедокомедія викладача Київської академії Феофана Прокоповича (1681-1736) “Владимир, славянороссийских стран князь и повелитель, от неверия тмы в свет евангельский приведенный Духом Святым”, твір антиклерикальний за своєю суттю, в якому було що грати учням: жерців-боягузів, грецьких філософів, мудрого князя Володимира. Але ця п’еса все ж таки була винятком у ряді сухих шкільних драм.

Цікаві думки щодо шкільної драми знаходимо у творах німецького вченого І. Г. Гаманна (1730-1788), який вважав драматизацію шляхом до оновлення молодого людини, інструментом, який сприяє вихованню людської особистості. Не треба, вважав він, вимагати від учнів бездоганності виховання, хай грають для насолоди і пустування. Гаманн пропонував після двох років участі у шкільному театрі винести сцену на ринок, де діти гратимуть просто неба.

Прогресивні педагоги вітчизняної дореволюційної школи теж шукали шляхів розвитку дитячої театральної самодіяльності. Причому щодо цього питання існували протилежні думки. Так, одні вважали, що у зв’язку з відсутністю професійної майстерності заняття драматичним мистецтвом можуть стати школою неправди і прикидання. Полемізуючи з ними, інші вчителі підкреслювали виховну та облагороджувальну роль шкільного театру. Сценічне мистецтво, вважали вони, психологічно близьке до дитячої гри. Здатність до перетворення дає змогу не кривлятися, а подумки ставити себе в становище іншої людини, і саме діти здатні дуже швидко переходити від дійсності до ролі, яку вони розігрують.

Для 30-40-х років ХХ ст. характерною була тенденція перетворювати шкільні театральні колективи на театральні студії, які механічно переносили прийоми роботи з професіоналами.

У 50-і роки минулого століття шкільні театри функціонували в багатьох школах країни, виходило друком досить багато книжок на допомогу організаторам театру в школі, але поступово, починаючи десь із 60-х років, самодіяльних шкільних драматичних колективів ставало дедалі менше. Практично дитяча театральна самодіяльність перейшла до Палаців піонерів, різноманітних студій. Таким чином, мистецтво театру відійшло від школи. Залишилися тільки “культпоходи” до театру – засіб, який ніяк не виправдовує себе.

У старшому шкільному віці самостійна художня творчість виступає як засіб збагачення життєвого досвіду та естетичної культури. Ця творчість може мати як колективний, так й індивідуальний характер. Постійне професійне навчання в старшому шкільному віці включає і безпосередню гру дітей у виставах, і проведення з ними бесід, диспутів про театр тощо.

Цього замало, враховуючи виховний потенціал змісту творів драматичного мистецтва і безпосередньо їх втілення на шкільній сцені.

Не забуваємо, що театру належить особливе місце, він володіє унікальними можливостями впливу на розвиток людини. Використовуючи виражальні засоби різних видів мистецтва, він підпорядковує їх створенню певної художньої цінності – спектакля.

Навчальна програма “Мистецтво” (10-11 класи) (2017) складається з 3-х частин, присвячених культурним регіонам світу і України. Розкриємо методику формування мистецьких уподобань старшокласників на прикладах різних форм використання драматичного мистецтва саме на цих уроках і в позаурочний час.

1. Так, у першому розділі, у матеріалах, присвячених **Далекосхідному культурному регіону**, знайомимо школярів з японським театром [52, с. 25-27], а на сцені шкільного театру пропонуємо здійснити постановку п'єси

японського драматурга СянеяцуМусянокодзі“У персиковім гаю” (текст п’єси і завдання подано у “Хрестоматії” з художньої культури [53, с. 109-121]).

2. У другому розділі, присвяченому мистецтву **Європи**, зупиняємось на театрі Греції [51], п’єсі Б. Шоу “Пігмаліон” (покрокову роботу розкрито у статті [50]) і на творчості норвезького драматурга Г. Ібсена, який своєю драматургією показав людину слабку і нікчемну (п’єса “Пер Гюнт”), пристосованця (“Стовпи суспільства”) та юрбу, “на боці якої – сила, ... але не правда”.

Рекомендуємо учням прочитати п’єсу Г. Ібсена “Ворог народу” або, за можливості, відвідати цю виставу в театрі і побачити, як легко можна об’єднатися проти людини, яка каже правду, оголосивши її ворогом народу; як справно керує натовп, який живе “головою свого начальства”. Наголошуємо, що такі духовні *плебеї* існують і зараз. Важливо вміти їх розпізнавати і чинити спротив їхній безпринципності і нечутливості.

Бельгійська драматургія представлена драматургом М. Метерлінком, чия творчість поділяється на два періоди: перший – “театр смерті” і другий – “театр кохання”. П’єси першого періоду мають всі ознаки символізму – людина є жертвою Невідомого, вона весь час перебуває в очікуванні великих змін і в огорченні перед ними. Завдання: прочитайте коротеньку п’єсу М. Метерлінка “Сліпі”, персонажі якої не знають, де вони, і тому весь час звучить репліка: “Потрібно дізнатись, де ми!” Але нічого для виходу з цієї ситуації не роблять в очікуванні Його, який так і не приходить на допомогу. П’єса статична, “нерухома”, дія відбувається в лісі, де, мабуть, ці люди і залишаться назавжди, покладаючись тільки на Невідомого, а не на себе.

А ось інша п’єса, “Синій птах” – це “театр любові”. Вирушивши на пошуки Блакитного птаха заради хворої сусідки, селянські діти, Тільтіль і Мітіль, весь час у русі, пізнають прості істини – любов до ближнього, товаришування та інші повсякденні речі, скрізь покрив яких можна збагнути суть буття. Завдання пропонуємо таке: за бажанням здійсніть постановку п’єси



М. Метерлінка “Сліпі” – для учнів старших класів, або уривків із п’єси “Синій птах”, яку із задоволення дивитимуться учні початкової школи.

Розділ, присвячений **Україні**, надає вчителю багато можливостей долучення старшокласників до театрального мистецтва. Ось деякі варіанти: йти за хронологією – театр княжої доби, театр українського бароко, театр XVIII ст., XIX ст. до сучасності. До першого з цих розділів пропонуємо таку методичку:

*Перша група – історики* готують стислу розповідь про добу попередника Ярослава Мудрого – Володимира (980-1015) – творця найбільшої в Європі держави, часи якого «були кульмінаційною точкою процесу будови, завершенням, так би мовити, механічної еволюції процесу утворення давньої Руської, Київської держави» [20, с. 12], – і зупиняються на величі Києва, зникненні племенних назв і виникненні киян, смолян та ін., призначенні воєвод з місцевого населення, а не з варягів, «міжнародних шлюбах» дітей Володимира, хрещенні Володимира у візантійській колонії Криму – Херсонесі, прийнятті християнства Києвом.

Вивчення років правління Ярослава Мудрого (1019-1054) має висвітлити такі питання: обрання митрополитом українця Іларіона, поява монастирів і чернецтва в Києві, заснування Печерського монастиря, школи при монастирях і церквах, з акцентом на церкві Софії (дорогоцінні мозаїки, фрески, мармур); піднесення мистецтва; «Дудино плем’я» – скоморохи; поява освічених людей – Іларіон, Нестор, Нікон; міжнародні шлюбні угоди дітей Ярослава; Ганна – королева Франції.

*Друга група – літературознавці* готують оповідь про життєвий шлях І. А. Кочерги (1881-1952). Навчання в Чернігівській гімназії. Юридичний факультет Київського університету. Робота чиновником в Чернігові. З 1904 р. пише театральні рецензії, а в 1910 р. першу п’єсу «Пісня в бокалі». У 1914 р. – переїзд до Житомира, де продовжує писати п’єси і працює в газетах. 1934 р. – переїзд до Києва. 1944 р. – створення романтичної драми «Ярослав Мудрий». Тема – боротьба за мирне процвітання Київської Русі. П’єса охоплює шість років княжіння 1030-1036 рр., коли Ярослав зупинив міжусобні розбрати і

відбив атаки печенігів. Як афоризм звучать у Ярослава Мудрого слова Іларіона зі «Слова про Закон і Благодать»: “Закон... передує Істині і Благодаті... Закон – то був предтечею і слугою Благодаті та Істини ...”[20, с. 275], що в поетичній формі передано як:

«Раніш закон, а потім благодать».

Афористичність мови, точне слововживання. Монологи, що примушують замислитися над сьогоднішніми реаліями...

В моїх руках вся Руськая держава  
Знов зібрана, єдина і міцна.  
Вона стоїть немов свята стіна.  
Як захист всіх народів християнських  
І всіх скарбів ученій вікових  
Від Азії кочовників поганських.  
Про це в краях повідайте своїх,  
О ви, послі сусіднього кордону  
Угорської і Лятської держав,  
Що твердо тут тримає оборону  
Європи сторож – руський Ярослав.

*Третя група – театрознавці* розшукують і досліджують інформацію про постановки «Ярослава Мудрого» в Україні (м. Харків, м. Житомир, м. Київ та ін.), у Білорусі (напр., відкриття у 1954 р. Могильовського драматичного театру п’єсою «Ярослав Мудрий») та ін. Режисери вистав і видатні виконавці відомих ролей. Прослуховування уривків з радіозаписів спектаклів (рубрика «Театр біля мікрофону»). Опері «Ярослав Мудрий» Ю. Мейтуса і Г. Майбороди.

*Четверта група – художнє оформлення вистав.* Учням, які мають хист до прикладного мистецтва, достатньо зробити *елементи* характерного для XI–XII століть інтер’єру або екстер’єру, наприклад церковну баню, хрест, вежу, лампади, копії начиння, частини оздоблення фресок, орнаментального розпису на скринях, обкладинок книжок тощо:

Єлизавета (*милуючись мініатюрою в книзі*):

Яка краса! Як барви всі согласно  
В один вінок на золоті сплелись!  
Так, це той світ далекий і прекрасний,

Що в кришталі я бачила колись.

Микита:

Бо давній світ, що бачила ти в чаші,  
І є, княгиня, мистецтва дивний світ.  
Вони завжди підносять душу нашу,  
Краси й добра нехибний заповіт.

Щодо костюмів для акторів, варто скористатися ресурсами Інтернету і пам'ятати деякі відомості стосовно міської культури цієї доби – одяг шили із тканин з візерунками, який додатковозверху ще розшивали золотими або сріблястими нитками, кольоровим шовком. Одяг також любили прикрашати перлами. Великий за розміром малюнок зображував левів, слонів, птахів з дівочим обличчям, крилатих биків, яскраві квіти – «весь строкатий світ східної казкової фантастики красувався на плечах дружинників» [22, с. 235].

Корони руських княгинь прикрашались емаллю і перлами. Від корони до плеч спускалися золоті ланцюжки із зображенням птахів. На шиї – моніста, буси, хрестики. На руках – широкі срібні браслети, що були орнаментовані зображеннями гусярів, на пальцях – персні.

Князі носили шапки з хутряним оздобленням, рукава також були розшиті вишивкою.

3. Особливу увагу юним художникам слід приділити орнаменту. Це гармонійне переплетення звірячого орнаменту з рослинним. Плетена смужка з чотирьох стрічок, мереживні сітки, лілії (у підручнику для 5 класу «Історія України» [11,с. 102] подано кольорові ілюстрації святкового князівського одягу, одягу городянок цієї доби, а на с. 210 зображено одяг князівської родини XI ст.).

*П'ята група – музично-шумове оформлення.* Потрібно звернути увагу на ремарки І. А. Кочерги щодо «звуків» п'єси. Це, залежно від дії, церковні дзвони, звук ручного дзвоника, шум битви, сурми. Ну, і, звичайно, використати музику К. Данькевича, написану спеціально для вистави, або уривки з одноіменних опер Ю. Мейтуса чи Г. Майбороди.

*Шоста група – акторська*, на «плечах» якої передача почуттів патріотизму і любові, закладених у монологів і діалогів персонажів – видатних історичних фігур нашого героїчного минулого.

Додаткові «позитиви» роботи над уривками з цієї п'єси (усю її дуже важко втілити в шкільному театрі) – *міжпредметні зв'язки*. П'єсу варто грати перед молодшими і старшими підлітками як художнє висвітлення матеріалу, що вивчається за предметом «Історія України». Можна з упевненістю сказати: якщо при вивченні теми з «Історії України» 5 класу (вступ до історії) «Пригоди у древньому Херсонесі», «Повсякденне життя за часів Київської Русі», «Найвідоміші храми України» і теми «Київська держава» (Русь – Україна Ярослава Мудрого), що вивчається у 7 класі, завдяки театралізованому фокусуванню зробити подібний емоційний відхід від жорстких стандартів матеріалу у бік почуттєвого людського, то це посприє розумінню школярами не тільки світогляду, а й способу життя суспільства та особливостей духовного середовища цієї доби. І тоді, можливо, саме такий белетристичний процес заповнення «білих плям» буде тримати або віднаде в пам'яті учнів втрачене, забуте, пропущене, невивчене і допоможе їм рухатись далі.

4. Подібна колективна праця із спільною метою втілить і два важливих виховних принципи – зваження на особистісну індивідуальність виховання і принцип використання причетності вихованця до ровесника, тобто «розгортання вчинку, який має відбутися у міжособистісних відносинах» [5, с. 43-45].

Цікавим для старшокласників буде матеріал, присвячений XIX ст. – віку зростання великих міст і їх русифікації, переїзду тієї частини селян, яка сплачувала оброк, у великі міста, і доволі активної, попри усілякі заборони, діяльності української інтелігенції (появи таємних політичних гуртків – товариств визволення України в Полтаві, Тульчині, Києві, Новоград-Волинському, праць майбутнього ректора Київського університету М. Максимовича та І. Срезневського, етнографічних збірників і творів П. Куліша та ін.), моральним авторитетом якої був Тарас Шевченко.

У Києві працюють історик М. Костомаров, етнограф і письменник П. Куліш, у Харкові – письменник і драматург Г. Квітка-Основ'яненко... І хоча більшість літературних творів своєю темою була пов'язана з такими панівними на той час ліберально-народницькими мотивами, як ідеалізація селянства та обвинувачення проти кріпосництва, віра в общинний уклад тощо, все ж з'являються твори, в яких дія відбувається у містах – великих і провінційних, насамперед це п'єси М. Гоголя «Одруження» і «Ревізор».

Харківський драматург Г. Квітка-Основ'яненко присвячує свою п'єсу «Сватання на Гончарівці» «обывателям приятного міста Харкова». Водевіль, за жанром, сповнений народного слова, гумору, пісень, опису певних ознак переходу від селянського способу життя до побуту міста, наприклад тема моди (слова Уляни про платок, який купила: «Великий та модний, з квітами; тепер усюди такі на міщанках», «Тепер вже така мода, що очіпків не носять, і на попадях не побачиш». Або тема подружнього союзу з кріпаком: «...була казенна, то підеш у підданство, була городянка, та станеш селянкою»), або безоглядної віри в повір'я, «знахурів» і ворожок, які живуть у хатах з «немазаним верхом»[27, с. 392]:

**Одарка.** Нехай віддасть хустку Кандзюбенку, а сам віється з хати і щоб мого двора не знав.

**Скорик** (*притопнув ногой*). Так цить же кажу – гаварютабе. Зараз кобилоюстанеш, вот только скажу французское слово.

**Одарка** (*испугавшись, зажимает рот*). От мені ж лихо! не буду ж, не буду!

І, звичайно, як і потребує водевіль, п'єса наповнена піснями – ліричними і жартівливими, які виконуються соло, дуєтом, хором, – усе це робить виставусвятковою і радісною. Якщо вчитель бачить, що в класі або у школі є виконавці для явища третього третьої дії ролей Одарки, Уляни, Тиміша, Скорика, Прокопа, Недоука Стецька, Алексія, то це може стати справжньою посвятою і акторів, і художників вистави, і глядачів у тему українського реалістичного театру першої половини ХІХ століття.

Після скасування кріпацтва, на початку 70-х років культурною столицею України став Київ. Етнографи, історики, економісти, археологи, мовники,

письменники досліджували Україну, описували знайдене у побуті та характері українців («Университетские известия», «Труды Киевской духовной академии», «Чтения в Историческом обществе Нестора-Летописца», «Киевская старина», публікації П. Іващенка «Мировоззрение южнорусского народа в его пословицах», П. Чубинського «Понятия и представления южнорусского народа о светилах, выраженных в пословицах и поговорках» та багато інших), що відбилось і у становленні українського театру. Створений у 1880 році М. Кропивницьким театр, в якому грали М. Заньковецька, родина Тобілевичів – М. Садовський, П. Саксаганський, І. Карпенко-Карий та інші першопрохідці професійної сцени, ніс українське слово, українську пісню, красу особливостей українського побуту. Настала потреба створити новий репертуар, який відповідав би поступу театрального процесу на шляху народності й реалізму, відгукнувся б на пекучі проблеми сучасності.

І хоча більшість драматургів продовжувала створювати п'єси, пов'язані з лихою долею селянства, М. Старицький звертається до проблеми інтелігенції, а саме «до добре йому відомого акторського життя» [7, с. 6]. Його драма «Талан (із побуту малоруських акторів)» присвячена «вельмишановній артистці Марії Константиновні Заньковецькій», в якій деякі факти біографії головної героїні Марії Іванівні Лучицької – молодій драматичній артистки, яка «говорить по-українському чисто, а по-руськи – де-не-де помиляється», збігаються або нагадують біографію М. Заньковецької.

Важливо, щоб десятикласники запам'ятали ім'я великої актриси через емоційне знайомство з представницею культури, ім'я якої належить до історичної пам'яті української нації.

5. Одним із шляхів такого залучення учнів може стати підготовка уроку-вистави, присвяченого геніальній артистці, з консультуванням вчителя художньої культури (української літератури або обох разом) чи використанням вихованцями таких джерел:

а) уривки з книги В. Суходольського «Народна артистка» [85, с. 101-105] щодо виконання М. Заньковецькою її улюбленої ролі Наталки Полтавки, в якій

вона ще й чудово співала «Віють вітри, віють буйні...», «Чого ж вода каламутна, чи не хвиля збила?» і фінальну «Ой, я дівчина Полтавка», після якої “юрба завзятих театралів... засипала артистів квітами ... Заньковецьку, Кропивницького і Садовського підхопили на руки і понесли до готелю...” [85, с. 105];

б) п'єсу М.Старицького «Талан» або уривки з неї, в якій героїня говорить про вірність обраному нею шляху і самопожертвності, «презираючи» плітки преси, чийм пером «водят всякие осложнения», підступність деяких колег (дія четверта, вихід II), не звертаючи увагу на хворобу;

в) книжку О. В. Бобиря «Українська свідомість і російські симпатии Марії Заньковецької», в якій описується тріумф української театральної школи в усіх куточках Російської імперії, тепла дружба М. Заньковецької з Л. Толстим і А. Чеховим. Її талант підкорив глядачів, які підходили до неї й питали: «Сегодня Заньковецкая будет плакать? Якщо відповідали «Будет», то квитки брали» [7, с. 27].

Долучившись у такий спосіб до теми українського театру XIX століття, юні актори, сценаристи, декоратори, художники по костюмах, музичні оформлювачі, безперечно, не просто запам'ятають, а й відчують, поза будь-яких “нав'язувань”, можливості сцени розмовляти з глядачем про долю окремої людини, про певний історичний відрізок часу і своєрідно впливати на глядача, моделюючи справжню реальну поведінку людини.

Запропоновані нижче методичні рекомендації є одним із шляхів привернення уваги учнів до важливих подій та імен української держави.

Початок XX століття – час інтенсивного зростання складних і суперечливих пошуків у мистецтві. Час, коли великої значущості набув театр. Два полюси на театральному кону – етнографічно-побутовий та експериментальний, що втілював розширення меж образної виразності спектаклю, завдяки відходу від побуту та появі психологічних мотивів і складних психологічних колізій. Так буде до середини 20-х років. А потім – патетичне захоплення від контролю над культурною політикою і передчуття

трагедії 30-х років. У галузі культури це 1934 рік – Перший з’їзд радянських письменників, який утвердив соціалістичний реалізм як єдино можливий метод художньої творчості.

Усе це в українській драматургії найповніше утілив і відчув на собі Микола Куліш – “український Шекспір”, як казав про нього відомий український діяч і режисер Лесь Танюк.

Микола Куліш – універсальна постать України. Його ім’я – наша історична пам’ять, як і інші імена та історичні назви, котрі не підлягають забуттю. На жаль, сьогоднішній стан шкільної освіти можна назвати в цьому контексті катастрофічним, оскільки учні, за нашим цьогорічним опитуванням, плутають Миколу Куліша з його видатним однофамільником – письменником і вченим Пантелеймоном Кулішем, приписуючи останньому єдиний твір, що вивчається зі спадщини Миколи Куліша в школі, – п’єсу “Мина Мазайло”.

Причину подібного стану, з-поміж інших, ми вбачаємо у перевантаженості навчання фактологічним матеріалом, обсяг якого не сприймається учнями.

Пропонуємо дещо “виправити” такий результат за допомогою засобу, який посів у сьогоднішніх учнів, на жаль, останнє місце за уподобаннями, але такий, завдяки якому всі дитячі “витребеньки”, що тільки на перший погляд не варті серйозної уваги, зможуть набути екзистенційної вартості, – *шкільна театральна діяльність* учнів, завдяки якій вони збережуть свою внутрішню автономність, а отже і поважатимуть та визнаватимуть таку особливість своїх однолітках.

Пропонуємо зосередитись на п’єсі Миколи Куліша “Мина Мазайло”, яка за програмою української літератури вивчається в 11-му класі. Розпочавши ознайомлення з цим твором на рік раніше, ми забезпечимо молоду людину єдністю трьох основних функцій процесу навчання:

- 1) інформаційною;
- 2) знаннєво-репродуктивною;
- 3) особистісно-розвивальною [14, с. 287].



Як ми підкреслюємо, зважаючи на наявність “творчих сил”, а вони є завжди, учитель обирає шлях знайомства і роботи над уривками з п’єси або твором у повному обсязі.

“Мина Мазайло” – комедія, тому грати її треба невимушено, яскраво і людяно, особливо це стосується дії другої (явища 3-8), яку можна поставити окремо, в “концертному виконанні”, де розкривається “українізація” Мокієм – Улі:

*Мокій*

- Отже, дозвольте мені вас українізувати, Улю!

*Уля тихо*

- Українізуйте, Моко.

[40, с. 36]

і “правильное произношение” російської мови, якої навчає Баранова-Козино – Мину:

*Баранова-Козино*

- Стривайте, стривайте! Я знайшла секрета, як вас навчити. Боже мій, знайшла... Ось як: читайте, і де «ге» стоїть, там вимовляйте ка, к.

*Мазайлонесміливо*

- Ка, ки...

*Баранова-Козино*

- Так! Читайте!

*Мазайло*

- Пахнет сено над лу-ками...

*Баранова-Козино*

- Так! Так!

*Мазайло сміливіш*

- Песньой...

- Песней.

- Песней душу веселя, баби з к-раблямирядами...

[40, с. 40-41].

У звучанні відкривається принадність й новизна цього твору. Але, звичайно, обов’язково маємо акцентувати історичний контекст п’єси, написаної у 1929 році, коли в Україні представники “Молодої України” здійснюють прогрес у філософському осмисленні національної ідеї, – М. Хвильовий, Д. Донцов, Д. Чижевський, В. Липинський та інші, більшість з яких через декілька років становитимуть вже “розстріляне Відродження”. А поки що, у двадцяті роки в Україні було проведено українізацію шкіл, працювала Українська академія наук, Національна бібліотека, Національний архів тощо...

Юним акторам потрібно звертати увагу на фонетичну зрозумілість мовлення, на той факт, що чергування голосних і приголосних звуків має не менше значення, ніж смисл слова.

Пам'ятаючи про це, юні актори зможуть “оприяснити”[46, с. 153] у тексті те, що не до кінця висловив автор.

Інший варіант знайомства з Миколою Кулішем – театралізований урок (вечір), на якому варто зіграти другу дію комедії “Мина Мазайло” та уривки з трагедій “Народний Малахій” і “97”, що дасть змогу представити геній драматурга і яскраво побачити суспільне життя України 20-30-х років ХХ століття. Фіксуючи художнім способом головні явища українського суспільства цих років, драматург показав їх не лінійно, а через з'ясування характерних прикладів духовного контексту цього історико-культурного часопростору. Учні матимуть змогу зрозуміти не тільки світогляд, а й спосіб життя суспільства та особливості духовного середовища. І якщо у трьох попередніх підрозділах ми вели розмову про українське як таке, що часто збігалось з культурними універсаліями інших країн, то цього разу представляємо суто своє, національне – життя різних прошарків населення України напередодні арештних 30-х років, періоду, в якому митці об'ємно втілили життя людини, яка залежала від влади, була їй внутрішньо чужою, відрізана під страхом кари від свого минулого і все ж таки зберігала, хоч іноді, висоту духу і гумор. Уже наближаються репресії, що захоплять близьких і далеких знайомих, відверта брехня гасел і політичних заяв, за чітке розуміння яких загине і сам М. Куліш.

З п'єси М. Куліша “Народний Малахій”, в якій відображено результати беззастережливої віри в брехню влади, наслідки “омасовлення”, пропонуємо показати уривки про колишнього “поштальйона” Малахія, який засипав своїми проектами, створеними “оновленими після революції очами”, державні органи, твердо вірячи в “голубу даль”: “... не до гробу тепер єрусалимського нам треба йти, а до Ленінового Мавзолею, до нового Єрусалиму плюс до нової Мекки – до Москви...”

А з п'єси "97" для показу пропонуємо дію четверту, сцени 1-3 [40].

Ознайомлення з творчістю М. Куліша допоможе подолати ізолюваність історії України від сьогоденних учнів, ясніше уявити, як відбувались певні події, наприклад щодо релігії: "Ще й золото з церков забирають, щоб було чим по заграницях жити, "... завтра братимуть з церков чашу й хрест... Прийшла така бумага... Пишеться, щоб на обчеських зборах, з народного дозволу це робилось..."

Або створення «нової людини»:

*Малахій* (С тим часом зліз з муру. Підійшов до робітників)

- Що це ви робите?

*Третій*

- Хіба не бачите? ... Форми.

*Малахій*

- А я прийшов до вас робити реформи.

*Третій*

- Які?

*Малахій*

- Голубі. Більше точно – негайну реформу людини.

(Кожна епоха впливає на сприйняття того, що було написано раніше. І ми опиняємося всередині безмежної відкритості незмінного протягом усього часу існування тексту, яка може змінити сприймання, подвоїти його завдяки сучасному виконанню або відповідно до нинішнього соціокультурного контексту людського життя. І тоді, може це примітивно, але "голубі реформи" Малахія наповняться і сучасним змістом, "перспективою", що стала дійсністю (реєстрація одностатевих шлюбів, вже офіційне визнання у деяких країнах третьої статі...).

Сліпа віра зводить людину з глузду. М. Куліш всією своєю творчістю довів: коли в суспільстві аномалії стають нормою, коли абсолютизація будь-якого прізвища або явища визнається єдиною беззаперечною вірою, людина гине, губиться в цьому колі тоталітарному.

Відомий естетик Т. Адорно писав про подібне явище: "Сприйняття художніх творів адекватне лише як живе сприйняття... Промовляючи, художній твір стає чимось, що рухається в собі... Уявлення про

консервативний художній твір суперечить глузду. Емфатично відокремлюючись від емпіричного світу – свого іншого, художні твори засвідчують, що сам світ має стати іншим, і художні твори – неусвідомлені схеми такої зміни [1, с. 239-240].

Другий спосіб розгортання уроку “Мистецтво” – мандрівно-географічний, коли учням пропонуємо “театральний тур” містами і країнами. Наприклад, південь України можна представити так:

Коли поїздом під’їжджаєте до Одеси або прогулюєтесь Приморським бульваром, вас супроводжує мелодія І. Дунаєвського “Пісня про Одесу”, що стала гімном цього фантастично красивого міста. Вперше ця пісня (слова В. Масса і М. Червинського) зазвучала у 1956 р. в опереті “Біла акація”, (створеній І. Дунаєвським), яка розповідала історію про любов і вірність морю та Одесі. Ця оперета – візитівка Одеського академічного театру музичної комедії імені Михайла Водяного.

Створений 1947 року у Львові, театр у 1953 році було переведено до Одеси. Саме тут засяяли зірки Михайла Водяного, Євгенії Дембської, Юрія Дінова, Маргарити Дьоміної, Людмили Сатосової, Семена Крупника та інших.

Сьогодні репертуар театру становлять оперети, серед яких “Сільва” і “Весела вдова”, мюзикли “Моя чарівна леді”, “Хелло, Доллі”, “У джазі самі дівчата”, музичні казки (“Кентервільський привид”), в яких головні ролі виконують знані Є. Дембська, О. Огнезова, В. Фролов та лауреати престижних конкурсів І. Ковальська, Р. Рудий, В. Кондратьєв, Д. Фалюта та інші.

І, звичайно, звучить на сцені одеського театру музичної комедії оперета “Біла акація”, приспів якої завжди підхоплює глядацький зал:

Я вижу везде твои ясные зори, Одесса! Одесса!

Со мною везде твоё небо и море, Одесса! Одесса!

Ты – в сердце моём!

Ты – всюду со мной!

Одесса – мой город родной!

У Києві представляємо театр імені І. Франка, який влітку 1926 року за рішенням уряду переводиться зі столичного Харкова до Києва, а до Харкова з Києва їде театр “Березіль”. Франківці довго не сумували з цього приводу, по приїзді до Києва почали активно вивчати запити нового глядача, розгорнули роботу над свіжим репертуаром.

Стабільність художнього керівництва (Г. Юра очолював колектив понад сорок років!) дала змогу сформуванню цільної художньої програми, яку можна визначити як будівництво театру народного, реалістичного, загальнодоступного, що шанує традиції мистецтва корифеїв і не цурається новаторських пошуків.

Понад шість десятиліть з франківського кону не сходять герої славнозвісного “Украденого щастя”. Вперше постановку п’єси здійснив Гнат Петрович Юра. 28 березня 1940 року відбулася прем’єра. У головних ролях виступили: Анна – Наталія Ужвій, Микола – Амвросій Бучма, Михайло – Віктор Добровольський.

Для свого режисерського дебюту на сцені театру Франка Сергій Данченко обрав саме цю п’єсу. Прем’єра Данченкової версії “Украденого щастя” відбулась 4 травня 1979 року. У ролі Анни – Марина Герасименко, Миколи – Богдан Ступка, Михайла – Степан Олексенко. Даємо завдання учням:

Дослідіть творчий шлях одного з видатних акторів-франківців: Б. Ступки, С. Олексенка, Ю. Ткаченко, Д. Мілютенка, О. Кусенко, Н. Копержинської, П. Куманченко, Н. Ужвій (за вибором).

Пишучи декорації, добираючи або створюючи ескізи костюмів, виконуючи ролі, учні духовно зростають, зосереджуючись і налаштовуючись на “одну хвилю” симфонійності – однакового світовідчуття, коли молода людина виходить за межі своєї індивідуальності, суто своїх уподобань: “Якщо більш чи менш значна група людей охоплена “одним” почуттям, пізнає “один” й той же предмет, стверджує “одну” етичну або правову норму, перед нами – симфонійна якісність” [26, с.99-100], – писав відомий релігійний філософ Л. Карсавін.

І ось тут сфера індивідуальних мистецьких уподобань може органічно трансформуватися у сферу формування “симфонійної особистості”[26, с.158], завдяки якій потенційні, часто невидимі здатності людини зіллються з такими ж іншими особистісними сферами, у результаті чого відбувається яскраве саморозгортання молоді людини, розвивальне нарощення знань, думок, почуттів; людина повертається до себе збагаченою і готовою до зустрічі з інобуттям, залишаючись вірною своїм духовним надбанням. Принцип соборності завжди має підтримуватися принципом монадності – індивідуального репрезентування.

### **3.5. Художня драматургія шкільних немистецьких заходів**

У доробках учених з мистецької педагогіки значна увага приділяється художньо-педагогічній драматургії, зокрема художній драматургії уроку мистецтва (І. Зязюн, Л. Масол, Н. Мінасян та інші), врахування якої оптимізує естетико-педагогічний вплив на учнів.

Щодо позаурочного часу, то в Україні виходить друком достатньо цікавої і педагогічно доцільної літератури на допомогу організаторам шкільних подій, зокрема у видавництві «Шкільний світ», переважно – сценарії та сценарні ідеї свят.

На жаль, набагато менше уваги приділяється художній драматургії позаурочних заходів. Але ж діяльність школярів у позаурочний час є важливим складником шкільного життя, до того ж вона володіє потужним педагогічним потенціалом впливу на мистецькі уподобання учнів. Такі можливості зумовлені системоутворювальною функцією мистецької творчості в системі виховної роботи: засоби різних видів мистецтва створюють підґрунтя для пробудження позитивної емоційності переживання усіх своїх дій кожним суб'єктом позаурочного життя, незалежно від його змістового наповнення – мистецького або не мистецького.

Своєю чергою, вмотивованість школярів до участі у позаурочній та позакласній діяльності безпосередньо залежить від загальної духовно-творчої

атмосфери, яка панує в навчальному закладі. Така атмосфера якнайкраще створюється *мистецькими засобами*: художній образ як специфічна й унікальна «одиниця» мислення, що притаманна лише мистецтву і мистецькій творчості, перетворює будь-яку подію, будь-який результат виховного процесу на свого роду витвір мистецтва. Пригадаємо: мистецтво – це єдина форма свідомості – і людини, і суспільства в цілому, – якій необмежено підвладні всі теми і проблеми, що хвилюють людину, а включення засобів мистецтва у створення «шкільної події» в позаурочний час здатне охопити її учасника цілісно – його почуття й переживання, уяву і фантазію, пам'ять, волю, мислення, інтелект тощо. Така активізація пізнавальних процесів на тлі поглиблення емоційності сприйняття навколишнього світу, так чи інакше, спонукає дитину до різних форм діалогу – як внутрішнього, самоспілкування (Л. Виготський), що має результатом самопізнання, так і міжособистісного діалогу, що сприяє розвитку рефлексії і саморефлексії, комунікативних здібностей, критичного мислення. *Діалог з мистецькими образами* лише підсилює дієвість згаданої діалогічності.

Позаурочний час, організований в різний спосіб із залученням засобів мистецтва, забезпечує і важливу для підлітків та старшокласників неунормованість, свободу творчого пошуку, а головне – саморозвиток і учня, і вчителя як суб'єктів виховного процесу, що насичений дискусіями, вільним і толерантним обміном думками й уподобаннями.

Кожен з видів мистецтва посідає унікальне місце в організації шкільних подій відповідно до специфічних особливостей засобів виразності. Вибір засобів здійснюється довільно і зумовлюється різними чинниками – від можливостей художньо-предметного поля школи до особистісних потреб і потенціалу суб'єктів.

**Тематика і призначення «шкільних подій»** також можуть бути найрізноманітнішими, як-от: театралізоване відзначення важливих для країни або для шкільного колективу подій і знаменних дат, тематичні бесіди або концерти, зустрічі з цікавими особистостями, літературно-музичні композиції, агіттеатр, фольклорні свята, інтелектуальні конкурси, спортивні змагання тощо.

Однак, *художня драматургія* як стрижневий принцип проектування і змістового наповнення будь-якого заходу і будь-якого напрямку виховної роботи є спільним для всіх подій шкільного життя чинником, який гарантуватиме успішність і найефективнішу результативність, незалежно від сюжетного змісту.

У чому виявляють себе «закони» художньої драматургії?

Відповідь міститься вже в назві – «драматургія». «Шкільна подія» створюється за «законами драми», тобто за театральними законами, хоча і не тотожна театральній виставі. Драматургія як літературний твір, п'єса, створюється для виконання артистами, що адресують свою творчість глядачеві. Глядач у виставі залучається до переживання дії, зміст якої вигаданий автором (драматургом) і втілений митцями-постановниками разом з акторами. У «шкільній події» зміст (сюжет) – це, як правило, синтез театального і реального, того, що повсякденно хвилює дітей; причому превалює друге. Означення «театральне» скоріше стосується художньої форми і постановчих засобів утілення, які пробуджують емоції і залучають до співпереживання та співтворення.

Тому «художня драматургія» обов'язково спрямовує композицію дійства: містить притаманні виставі складники – пролог (або експозицію сюжету, подій, образів тощо), зав'язку конфлікту і його розвиток, кульмінацію, розв'язку (фінал), епілог (післямову, момент осмислення).

Необхідними кроками для створення «шкільної події» є:

- *сценарний задум*; це може бути своєрідна п'єса, в якій «актори» і «глядачі» міняються місцями; «шкільна подія» може мати характер масового дійства, яке необов'язково відбувається на сцені і не передбачає розподілу учасників на «виконавців» та «глядачів», радше навпаки: усі є учасниками; в такому разі також створюється сценарій театралізованого масового дійства із передбаченням усіх «драматургічних складників» (пролог, зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка, епілог). У сценарій обов'язково має закладатися «інтрига», яка далі реалізується в постановці дійства й емоційно «триматиме»



увагу всіх учасників. Тому сценарій «шкільної події» споріднений із драматургією творами для театральної постановки. «Конфлікт» у перебігу шкільної події не обов'язково має бути «сюжетним», оскільки на перший план виходить не стільки сюжетна подієвість, скільки постановчі (режисерські, сценографічні, музичні, хореографічні тощо) засоби, отже, зростає вимогливість до вибудовування *композиції «шкільної події»*, яка буде втілена у її постановці;

- ***постановча робота***; мета, на яку має орієнтуватися постановник (по суті – режисер і організатор) події, – це досягнення *емоційно-когнітивного резонансу*, тобто такої педагогічної ситуації, коли логіка розгортання «події» збігається з розгортанням емоцій її учасників упродовж перебігу дійства, незалежно від різновиду (фольклорне свято чи спортивна олімпіада і т. ін.). Отже, суттєвою вимогою до реалізації сценарію є цілісність, уникнення безформності, точний розрахунок того, коли може бути перейдено поріг уваги учасників та виникнути небезпека нівелювання емоційної напруги. Усе це забезпечується продуманим *алгоритмом розгортання структурних «одиниць» подій з урахуванням вікових особливостей сприймання учнів-учасників*, наприклад зміною мізансцен за принципом контрасту тощо. Іноді при підготовці шкільного заходу організаторам уявляється важливим оприлюднити набагато більше інформації, ніж це доцільно для введення в його обсяг; а це криє небезпеку порушити цілісність і гармонійність художньої форми, і як наслідок – нівелювати емоційність виховного впливу; тому *чуття художньої форми* при постановці є вкрай важливим;

- ***врахування емоційного впливу мистецької синтетичності***; оскільки художня драматургія «шкільної події» споріднена з театралізованим дійством, остільки сама «подія» також має розглядатися і плануватися як *синтез мистецтв у створенні єдиного художнього образу* (образу олімпіади, театралізованої дискусії, змагання команд КВК і т. п.). Надзвичайно важливим елементом, у якому і перевіряються, і коригуються, і збагачуються мистецькі уподобання школярів, є *оформлення події* – звукове (музичне), візуальне

(сценографічне: реквізит, костюми, грим, фото, слайд-шоу, світлова партитура тощо), пластичне (хореографічне).

Робота над багатоскладовим оформленням, до створення якого залучаються школярі, дає змогу створити *цілісний художній образ* «шкільної події», а отже, емоційно впливає на її учасників на всіх етапах – обговорення, творчого пошуку, реалізації, післядії-рефлексії. Спільний пошук музичного матеріалу, що відповідає уподобанням школярів, визначається в обговореннях, дискусіях, порівняннях, тобто неминуче розширює коло уподобань кожного і змушує оцінювати власні. Аналогічний виховний ефект має пошук візуального оформлення: розширюються уявлення про колорит, композицію, перспективу, форму, ритм, виразні засоби конкретних мистецтв; добір творів живопису, фото архітектурних споруд, скульптури тощо доповнює пізнане на уроках і також розширює коло уподобань у цих мистецтвах, мотивує до ознайомлення з ними «наживо», наприклад, під час прогулянок рідним містом; підготовка гриму, одягу формує чуття міри, естетичні уявлення про гармонійність, розвиває допитливість, вмотивовує до екскурсів у світ моди, її історії тощо. Робота над пластикою – жестом, ходою, мімікою, поставою – орієнтує школярів на переосмислення свого візуального образу і також змушує працювати над своїм «Я»;

**- праця над формування глядацької культури;** якщо «шкільна подія» передбачає підготовку і демонстрування сценічного дійства або розподіл учасників на «дійових осіб» та глядачів (наприклад, зустрічі з видатними особистостями, театралізована бесіда, концерт і т. д.), то необхідним складником має стати *підготовка глядачів*. Метою підготовки глядачів є перетворення школяра з пасивного споживача того, що підготували для показу інші школярі, на суб'єкта процесу творення. Знов-таки, цього разу спрацьовує аналогія з роллю глядача театральної вистави як її співтворця, що «мимоволі проникає в атмосферу поезії та творчості, яка... відроджує митця, що дримає в душі кожної людини»[81, с. 473]. Підготовлений глядач не лише забезпечує успішний показ дійства іншими, а й сам відчуває свою спроможність

створювати подібне, ініціювати і втілювати нове, що відкриває перспективи емоційно-духовного збагачення.

Але маємо на увазі: незважаючи на те, що будь-який шкільний захід – це естетичне освоєння нової інформації (і мистецького, і немистецького змісту) як виконавцями, так і глядачами, все ж від задуму до втілення учасники події є активними – у здобутті, систематизації такої інформації, зрештою, у перетворенні її презентації іншим (глядачам) на художній образ. А от стосовно глядача є небезпека залишитися пасивним споживачем, тобто об'єктом впливу певного інформування, яке він може не захотіти прийняти, може бути не готовим пережити й оцінити тощо. Особливо це стосується школярів старшого підліткового віку, налаштованих на критику, яка часто виглядає як «критиканство». У такому разі спостерігаємо зниження мотивації до творчості і у виконавців (якщо це школярі), які не відчують емоційного відгуку та адекватного реагування від глядачів.

Отже, підготовка глядача має здійснюватися планомірно й охоплювати три фази – передкомунікативну, власне комунікативну (безпосередньо під час демонстрації «події») і післякомунікативну.

На *передкомунікативній фазі* застосовуються різноманітні прийоми зацікавлення: від емоційного анонсу до постановки завдань-провокацій, відповідь на які можливо знайти під час самої події. Надзвичайно важливим складником підготовки є виховання толерантного ставлення до виконавців; націленість глядачів на доброзичливий перегляд і оцінювання, обґрунтований і з виявленням поваги аналіз дійтощо.

Дієвість *комунікативної фази* для глядачів значною мірою залежить від передкомунікативної. На перший погляд здається, що перебіг комунікативної фази вже не залежить від учителя, що насправді лише частково відповідає дійсності: адже вчитель може завчасно подбати і налаштувати учнів на сприймання деякими «супутними» прийомами: наприклад, передбачити сусідство школяріву залі (врахувати міжособистісні взаємини і запобігти виникненню «негативних» осередків); надати інформацію про подію

безпосередньо під початком для створення відповідного настрою (націлити на небуденність, особливість і важливість того, що відбуватиметься), продумати завчасне прибуття на місце, де відбуватиметься «дійство», тощо).

Закріплення ефекту також є обов'язковим: *післякомунікативна фаза* може суттєво допомогти скоригувати ставлення до «події» та її учасників, до інформації, яку здобули учні-глядачі, що, безумовно, важливо і для педагогічного впливу на мистецькі уподобання. Натомість, ігнорування педагогічної взаємодії з учнями на цій фазі може знівелювати навіть позитивні досягнення від сприйняття заходу.

Організувати післякомунікативну фазу можливо різними способами: короткі обговорення зі з'ясуванням ставлення до побаченого і почутого, написання есе, виконання творчих робіт-вражень, які потім будуть оприлюднені; через організацію дискусій спільно з виконавцями з виявленням і обговоренням цікавих для всіх проблем тощо. Готових рецептів надати неможливо: кожен учитель визначає їх за доцільністю відповідно до своїх спостережень, спираючись на знання дитячого колективу; крім того, на вибір засобів впливає і зміст самої «події».

Але ефективність підготовки глядача-суб'єкта побачимо далі, коли він, оцінюючи свої можливості, у наступних заходах захоче стати учасником творчого процесу.

Відтак, через дотримання принципів художньої драматургії шкільних позаурочних заходів створюється єдиний художньо-освітній простір школи, основою якого є *діалог і суб'єкт-суб'єктна комунікація*, що розширює межі художнього пізнання, а отже і межі для визначення школярами своїх уподобань у мистецтві, спонукає їх до пізнання своїх можливостей, сприяє самоствердженню через мистецьку творчість; зрештою, пробуджує в них суб'єктність як необхідну для досягнення акме особистісну якість.

## РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА МИСТЕЦЬКІ УПОДОБАННЯ УЧНІВ

### 4.1. Імпровізація як складник підготовки вчителя музики і чинник педагогічного впливу на мистецькі уподобання учнів

Здатність змінювати свої уподобання дає змогу особистості почуватися вільно у широкому творчо-інформаційному просторі, при тому, що кожна людина по-своєму виявляє інтерес і захоплення музичним мистецтвом, віддає перевагу конкретному музичному жанру, улюбленому композитору чи виконавцеві, нерідко окремому стилю музики.

Не секрет, що на музичні уподобання сучасного школяра значною мірою впливає самостійне набуття музичного досвіду, що здійснюється переважно через засоби масової інформації. Це явище є як позитивним, так і негативним. Останнє виражається у надмірному і сліпому наслідуванні певного музичного стилю або напряму (наприклад, року, репу тощо), “поклонінні” одному виконавцеві і т. п. Це спричиняє заангажованість музичних уподобань учнівської молоді. Саме застосування на уроці музики імпровізації дозволить педагогу миттєво реагувати на художні потреби учнів і ознайомлювати їх з різною жанрово-стильовою палітрою музики. До того ж імпровізація є ефективним інструментом суб’єкт-суб’єктної взаємодії вчителя з учнем.

Однак аналіз шкільної практики свідчить про те, що імпровізація як вид творчої діяльності практично не використовується у навчальній діяльності. Проте, як відомо, в історії музичної педагогіки про імпровізацію йшлося як про засіб розвитку творчих здібностей і креативності учнів (Б. Асаф’єв, П. Вейс, Ж. Далькроз, Д. Кабалевський, Б. Теплов, В. Шацька, Б. Яворський, К. Орф); як про ефективний метод успішного вдосконалення виконавських умінь (І. Золотова, С. Олійник, С. Степанова, Н. Сродних, В. Усачова). Окремим

питанням вивчення джазової імпровізації (Д. Бейкер, І. Бриль, Дж. Кокер, Ю. Козирьов, Ю. Маркін, Дж. Мехіган, Дж. Рассел, О. Степурко).

Так чи інакше, музична імпровізація пришвидшує пізнавальні процеси учнів, розвиває гнучкість та динамічність мислення – шляхом “спроб і помилок”, методом “навпомацки”, “раптом” і “напролом”[47].

Отже, розглянемо особливості застосування імпровізації у контексті впливу на мистецькі уподобання школярів.

“Імпровізація” (з лат. *improvises* – непередбачуваний, *eximprovisare* – без підготовки) вказує на *раптовість* як головну ознаку процесу імпровізації, “творчість з ходу”, без попередньої підготовки.

У музичному мистецтві це одночасне створення і виконання музикантом власного задуму, що зовні виглядає так: виконавець бере декілька випадкових акордів на інструменті і на основі їх починає будувати пасажі, змінювати та варіювати гармонічні, ритмопластичні та тембральні відтінки. Звідси легко простежити механізм імпровізації, в якому головне – виникнення творчого імпульсу і відповідної реакції на нього. Творчий імпульс дає поштовх до виникнення художнього задуму, задоволення власних художньо-естетичних потреб музиканта. Не менш важливою є миттєва реакція, завдяки якій виконавець швидко знаходить необхідні на той момент виразні засоби: динамічну лінію, штрихову палітру, артикуляцію тощо. Відтак, музична імпровізація формується як здатність створювати музику експромтом, що реалізується в активній послідовності дій музиканта: “чую-відчуваю-граю”.

До XIX століття імпровізація розглядалася як необхідна виконавська навичка. Починаючи з XX століття, музичну імпровізацію почали використовувати як засіб розвитку творчих якостей і здібностей учнів (Б. Асаф'єв, П. Вейс, Ж. Далькроз, Д. Кабалевський, К. Орф, В. Шацька, Б. Яворський), що зумовило її широке вивчення у педагогіці загалом.

На думку К. Орфа, вільна імпровізація є основою музичного розвитку дітей. Е.-Ж. Далькроз використовував її в навчанні музики і ритміки для розвитку уяви, пластичного сприймання і композиційного мислення. Ідеї Е.-

Ж. Далькроза перегукувалися з ідеями К. Станіславського, що стосувалося методу фізичних дій і розуміння найтіснішого зв'язку між емоційним переживанням і темпо-ритмом перебування актора в ролі. Цікаво, що Е.-Ж. Далькроз використовував музичну імпровізацію, завершуючи нею кожен урок. В імпровізаційних вправах педагог спирався на звук, ритм, динаміку і енергію музичної теми, усвідомлені через тілесні імпульси. Через пластику учні освоювали поняття темпу, ритму, гармонії, сольфеджіо. Імпровізація в методиці Е.-Ж. Далькроза вимагала синтезу фізичної, пластичної та інтелектуальної основ обдарування, тобто нерозривної єдності душі і тіла учня [102].

Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, Б. Теплов, В. Шацька, Б. Яворський та інші педагоги-музиканти підкреслювали, що творчість є природною для дитини, оскільки відповідає її потребам і можливостям, і що цінність дитячої музичної імпровізації полягає не в умінні створювати будь-які конструкції, а в потребі учнів виразити свій душевний стан, важливу думку, враження. І саме через музичну гру вони висловлюють світ своїх захоплень, настроїв, розвивають власну індивідуальність і емоційність, формують власні уподобання [90, с. 3-5].

У теорії музично-творчого розвитку Б. Асаф'єва одним із видів музичної діяльності дитини на уроці було створення музики, в основі якого – імпровізація: людина, що випробувала радість творчості, стає іншою за психологічним складом, ніж людина, яка тільки наслідує акти інших; той, хто в будь-якому з мистецтв створив хоч крихту свого, відчуватиме й розумітиме це мистецтво глибше й органічніше, ніж той, хто не зробив цього[2].

Ще в 20-ті роки ХХ століття Б. Яворський закликав до масового розвитку у дитини навичок композиції і запровадив дитячу музичну творчість як обов'язковий вид діяльності на уроці музики в загальноосвітніх школах. Д. Кабалевський у 70-х роках ХХ століття увів у програму з музики музичну (ритмічну) імпровізацію як різновид творчої діяльності учнів. Пізніше Н. Ветлугіна писала про етапність музично-творчого процесу, починаючи з вибору сюжету до виникнення самого задуму з подальшою його реалізацією дошкільнятами і молодшими школярами.

Більше того, її Інструментарій імпровізації постійно поповнюється (імпровізаційність, імпровізаційна дія) і має значний потенціал, зокрема для впливу на музичні уподобання особистості.

Аналізуючи уподобання учнів основної і старшої школи, зауважимо, що вони можуть різнитися у різних дітей. Деякі учні додатково відвідують музичну чи художню школу, театральний або хореографічний колектив. Відмінність в уподобаннях полягає у змістовності, стійкості та сформованості, наявності різноманітних вражень та можливості творчого самовираження. Можливості навчання мистецтва у загальноосвітній школі більшою мірою розкриваються у вихованні хорошого слухача, який у майбутньому зможе добре орієнтуватися в жанрах та стилях музики, вмітиме її інтерпретувати, володітиме знаннями з історії музики. Отже, вчитель має бути готовим до збалансованості різних видів музичної діяльності на уроці, ефективним при цьому може стати розвиток виконавської свободи учня у художньо-практичній діяльності, зокрема – художньо-виконавської поліверсійності, моделювання виконавсько-слухових еталонів.

Так, для музичного навчання учнів основної та старшої школи важливим є врахування музичних здібностей (наприклад, слуху) у подоланні труднощів при відтворенні музичного твору (наприклад, співі), що дозволить школярам досягати творчої успішності. Важливо не просто враховувати їх здатність до відтворення музики, а й рівень сформованості виконавської свободи. Остання віддзеркалює набуття певного рівня технічної вправності і зовні реалізується через прояв вільного володіння інструментом (голосом).

Сутність *художньо-виконавської поліверсійності* полягає в тому, щоб формувати в особистості здатність варіативності виконавської інтерпретації музичного тексту у втіленні власної творчої ідеї. Частка «полі» (з грецьк. – багато, численно) часто використовується в сучасній науці («полікультура», «полікультурне виховання», «полікультурна освіта» тощо) [54]. Поняття «версія» (із франц. *version*, лат. *verso* – тлумачу, зважую) пояснюється як одне із кількох пояснень якого-небудь факту, події [76, с. 125].



Отже, поліверсійність означає чисельну змінність, перефразованість, і у музичному виконавстві має пряму аналогію із творчим прочитанням музичних творів (художньою інтерпретацією). Поліверсійність є і культурним феноменом, і елементом сучасного музикування, стосується також і техніки молодих артистів. А її розвиток супроводжується появою нової художньої техніки – техніки створення кавер-версій.

Для педагога художньо-виконавська поліверсійність означає мудре поєднання виконавських стандартів із творчою свободою учня, що дозволить педагогічно керувати вільним розвитком особистості.

На уроках у школі учень набуває певних знань та стійких й надійно закріплених умінь та навичок, які в той же час формуються з усвідомленням варіативності. Стійкість асоціюється із забезпеченням технічної сторони виконавського процесу, а варіативність – із можливістю проявів творчості. Таким чином, ці дві якості – стійкість та варіативність – взаємозв'язані в музичному навчанні.

*Моделювання виконавсько-слухових еталонів* націлене на формування в учнів власного фонду музично-відтворювальної діяльності. У музичному виконавстві поняття еталон має важливе значення і уособлює стандарт, взірць тієї чи іншої дії. Розглянемо його значення у музичному виконавстві детальніше.

Поняття *еталону* у мистецтві не слід плутати із поняттям ідеалу. Якщо ідеал у структурі художньої творчості постає як мета мистецької діяльності, то еталон є мірою відповідності продуктів музично-виконавської діяльності їх ідеальному прообразу. Еталонне в музичному мистецтві взагалі та в музично-виконавському процесі зокрема є важливим інструментом оцінки, порівняння, зіставлення, протиставлення, а також моделювання мистецьких форм [33].

В основі виконавсько-слухових еталонів лежать еталонні образи, які становлять коло мистецьких уподобань учня, сформоване упродовж його життя шляхом набуття досвіду сприйняття, аналізу та оцінювання музики, окремих традицій та установок виконавських шкіл.

Враховуючи зазначене, розглянемо методи імпровізації, які може ефективно застосовувати вчитель музики для впливу на мистецькі уподобання учнів: створення каверу, ритмічної імпровізації, набуття слухового досвіду, художньої імітації.

Метод *створення каверу* передбачає створення власної художньої версії конкретної музичної композиції. Зазвичай це можуть бути пісні різного походження, як народні, так і естрадні. Важливим є правильний вибір музичного репертуару для аранжування, який мелодійно та ритмічно має бути простим і легко запам'ятовуватися. Варто обирати прості доцільні засоби художньої обробки. Наприклад, в українській народній пісні “Ой у вишневому саду” цікаво запропонувати учням ритмічно варіювати мелодію, художньо її обіграти, додаючи інтервальні скачки, вокальні мелізми тощо. У композиції М. Мозгового “Я піду в далекі гори” можна застосувати гармонічні зміни (найпростішу модуляцію і перехід у нові тональності).

Метод *ритмічної імпровізації* передбачає відтворення (плескання, біт бокс) учнями ритмів найрізноманітніших музичних стилів та жанрів. Наприклад, яскравими зразками можуть бути ритми босанови, блюзу, регтайму, бугі-вугі, рок-ен-ролу, фанку, джайфу і т. п.

Метод *набуття слухового досвіду* є пріоритетним у музичному навчанні взагалі.

Музичний досвід набувається в результаті тривалого, вдумливого і систематичного слухання музики, підкріпленого відповідними знаннями про різноманітні жанри, стилі музики та основні їх особливості. У процесі сприймання починає діяти спеціальний психологічний механізм, заснований на функціонуванні системи звукових стереотипів. У кожного учня, залежно від його здібностей, навчального середовища, музичних інтересів, смаків тощо, виробляється і накопичується певне коло музичних стереотипів. Вони можуть бути різними: фольклорні поспівки, ритмоінтонації популярної музики або музичний лексикон, властивий оперній класиці, камерній музиці, джазу тощо.

Деякі за певних обставин змінюються, інші – залишаються, але, тим не менше, всі вони складають музичний досвід.

Накопичення музичного досвіду може забезпечуватися шляхом сприймання, підбору музичних творів на слух, наспівування власних імпровізацій. Чим більше учень слухає і намагається відтворити голосом, тим більше художнього матеріалу відкладеться в його арсеналі, що дає змогу формувати ті чи інші уподобання.

Метод *художньої імітації* передбачає вокальне наслідування почутої музики. Цей метод можна використовувати для ознайомлення учнів через імітаційне наслідування з різними стилями музики, зокрема з фольклором, бароко, класицизмом, романтизмом, імпресіонізмом, неокласицизмом, джазом. Для роботи вчителю варто обирати найяскравіші твори, які є легкими для повторення і впізнаваними.

Зазначимо, що імпровізація не лише є невід'ємною частиною у різних видах художнього мистецтва, а й демонструє свою цінність безпосередньо у діяльності педагога, зокрема як інструмент його взаємодії з учнем. Причому очевидною є аналогія між педагогічною імпровізацією та безпосередньо музичною імпровізацією. Отже, можемо стверджувати, що готовність учителя музики до застосування музичної імпровізації і навчання її учнів сприятиме його педагогічній майстерності загалом.

Так, імпровізаційна майстерність учителя дає змогу вправно налаштувати учня на художнє пізнання, спонукаючи його до власної творчості. Імпровізація робить навчальний процес привабливим, ненав'язливим, життєвим і гнучким, допомагає здійснювати відкриття, головне з яких – відкриття і пізнання самого себе [93].

Взагалі, явище педагогічної імпровізації було присутнім у навчально-виховному процесі із часів появи класно-урочної системи, однак об'єктом дослідження стало, лише починаючи з другої половини ХХ століття, і не втрачає своєї актуальності (В. Кан-Калик, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші). Педагогічна імпровізація тлумачиться як знаходження

несподіваного педагогічного рішення та його втілення «тут і зараз». Так, В. Кан-Калик зазначав: щойно педагог входить в аудиторію, його чекає маса несподіванок, як у сфері навчальної діяльності, так і у сфері власне виховних впливів, які важко передбачити. Ось чому важливо швидко орієнтуватися і органічно імпровізувати [25]. Очевидним є те, що педагогу часто доводиться працювати в умовах дефіциту часу для прийняття рішень. Правильно організована імпровізація дозволяє зняти напругу, актуалізувати знання, залучити учнів до співтворчості, зробити процес навчання і виховання ненав'язливим, привабливим.

Цікаво, що відомий педагог А. Макаренко зробив основоположним девізом своєї педагогічної діяльності «негайний аналіз і негайну дію», що виражали заклик до педагогічної імпровізації на основі «методу вибуху» [45].

Педагогічна імпровізація трактується як особливий вид творчої педагогічної діяльності, що виявляється зовні як швидка реакція на педагогічні проблеми і завдання, які виникають спонтанно у процесі педагогічної взаємодії, і веде до суб'єктивно нового творчого їх вирішення[21].

Як і суто художня імпровізація у процесі інтерпретації образу, педагогічна імпровізація здійснюється без попереднього обдумування для знаходження нового рішення в конкретних умовах навчання і виховання [44].

У здатності до імпровізації педагогічної яскраво проявляються особистісні якості педагога, його загальнокультурна і професійна підготовка, але особливе значення має творча домінанта, уява, стан творчого пошуку і натхнення.

Отже, загалом, педагогічна імпровізація – це швидке і гнучке реагування на педагогічні завдання, що постійно з'являються, уміння швидко знайти вихід із будь-якої нестандартної ситуації, зрештою, вона є показником якості творчого навчання і виховання. Усе це ще раз підтверджує значення художньої імпровізації і педагогічної імпровізації вчителя, що, підсилюючи одне одного, може ефективно впливати на формування мистецьких уподобань учнів, зокрема у сфері музичного мистецтва.

Спільним між імпровізацією та уподобаннями є ті творчі процеси та механізми, які закладені в їх сутність. Якщо тлумачити уподобання як тимчасову форму естетичного ставлення особистості до художнього простору, тобто щось динамічне, пластичне, плинне, то очевидно, що все це притаманно й імпровізації – як активній творчій діяльності, в основі якої творча свобода. Таким чином, процес імпровізації яскраво демонструє вищезгаданий динамізм. По-друге, імпровізацію можна порівняти з тимчасовою формою музичного уподобання на різних етапах музичного розвитку особистості (учня).

Для формування музичних уподобань особистості важливим механізмом є “вихід за межі” творчого сприйняття, розширення рамок художнього пізнання. Імпровізація за своєю сутністю забезпечує такий “вихід за межі”, пошук “тут і тепер”, оскільки в її основі – творчий імпульс і швидка реакція на нього. Отже, логіка формування уподобань є близькою процесу формування умінь та навичок імпровізації.

Художня імпровізація є ефективним способом творчого розвитку особистості і засобом формування у неї мистецьких уподобань на різних етапах життя. А в умовах навчання в основній школі на допомогу учневі повинен прийти такий учитель музики, який здатний швидко реагувати на його художні потреби і бути спроможним миттєво долучити до процесу творчості.

#### **4.2. Творчі завдання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва до формування мистецьких уподобань учнів**

У системі підготовки вчителя образотворчого мистецтва саме у напрямі педагогічного впливу на мистецькі уподобання учнів, знаходження діалогу з ними, розуміння їхніх запитів як суб'єктів творчого процесу істотну роль відіграє обізнаність у художніх техніках. Адже художні техніки постійно розвиваються в єдиному темпі зі своїм часом і технічним прогресом, спираючись на непересічні зразки минулого і сучасного; вони постійно удосконалюються та урізноманітнюються, що по суті провокує і художника, і

вчителя, і учнів до різноманітних експериментів, а їх засвоєння вдосконалює художній досвід [72, с. 309].

Програми з мистецтва як для закладів загальної середньої освіти, позашкільної освіти [56; 68], так і для закладів вищої педагогічної освіти [98] побудовані за принципом наступності. Вони базуються на методиках навчання пейзажу, портрету, натюрморту, які передують навчання тематичної композиції та ілюстрування. Поряд з лекційними (теоретичними) заняттями майбутні вчителі занурені у практику: опановують виготовлення наочних посібників, педагогічний рисунок, способи вибору ілюстративного матеріалу, підготовку презентацій. Практичні завдання з опанування художніх технік спрямовані на дослідження ефектів, які утворюються у процесі їх використання, що важливо для майбутньої педагогічної творчості.

Розглянемо деякі з тих, що вчитель може ефективно використовувати з учнями.

Однією з живописних технік є *клуазонізм* (з франц. перегородка) [28].

Його сутність полягає у поділі площини картини на декілька заповнених локальними кольорами площин. Кожна з цих площин окреслюється широкою контурною лінією, як на вітражах свинцевою перегородкою.

Новизна цієї техніки полягає у відмові використання кольорової градації та напівтонів. Головну роль у клуазонізмі відіграє колір, який надає живописній площині декоративного ефекту, піднімаючи лінію горизонту і руйнуючи звичну перспективу простору. Об'єкти на картині сприймаються як плоскі тіні, накладені на живописну поверхню.

Цю манеру письма розробили Еміль Бернар та Луї Анкетен у 1887 році. Прикладами художніх творів слугують роботи митців Л. Анкетена, Е. Бернара, М. Врубеля, Ван Гога, П. Гогена, К. Малевича, П. Сезана.



Зразок зображення павича для використання техніки клуазонізм

*Завдання.* Візьміть за основу малюнка простий об'єкт: тюльпани, підсніжники, троянду, дерево, павича тощо. Обведіть темним (фіолетовою, синьою, малиновою, коричневою фарбою) контуром об'єкт. Заповніть кольором площини та трошки розмийте темний абрис з локальним кольором, що покриває площини між контурами.

Звичайно, цікавим фактом для майбутніх вчителів образотворчого мистецтва став аналіз стилістичних особливостей живопису.

Цікаво, наприклад, як митці використовували *імприматуру* [20], щоб досягти ідеальних теплих або холодних тонів, а на їхньому тлі прокладали інші кольори. Під імприматурою у живописі розуміють кольорове тонування поверхні вже готового білого ґрунту. Техніка була винайдена італійськими художниками в XVI столітті, у перекладі з італійської це слово означає «перший прошарок фарби». Імприматура має багато класифікацій та видів, що залежить від способу писання чи вибору конкретних кольорів. Одношарова імприматура – це нанесення одного шару на білу основу. Багатошарова – спрямована на поступове її формування для подальшого увиразнення освітлених та тінювих частин об'єктів. Імприматуру можливо наносити на частини полотна. У місця, яким потрібно надати дзвінкого або приглушеного тону.

Отже, прийоми, розроблені живописцями для передачі освітлення і атмосфери, розкривали нові мистецькі можливості. Під час виконання завдання зверніться до полотен малих голландців, творів Ренесансу, бароко.

*Завдання.* Порівняйте та спробуйте визначити, на яких з обраних картин використаний ефект одношарової імприматури, а на яких багатошарової? На Вашу думку, яка імприматура (холодна чи тепла) покладена в основу

розглянутих Вами полотен? Аргументуйте свою думку. Можна поекспериментувати у техніці акварель на ультрамариновій, умбровій, сієновій імприматурі.

Пастозна техніка живопису, або «*impasto*» [20] характеризується густими, щільними мазками, які добре вирізняються на поверхні картини та створюють фактурний ефект. Пастозні мазки дозволяють зберегти форму, якої їм надають пензлі або мастихін, та підсилюють відчуття матеріальності зображених об'єктів, підкреслюють динаміку композиції.

*Завдання.* У техніці пастозного живопису розгляньте картини Ван Гога та створіть репліку. Для цього використайте пелюстки квітів і промастіть їх клеєм ПВА, а потім домалуйте гуашами.

У XVII столітті повсюдного поширення набула техніка *грязайль* [20] в розписах інтер'єрів класицизму, яка слугувала переважно як імітація скульптурного рельєфу. Назва походить від французької—«сірий». Це вид декоративного живопису, виконаний різними відтінками якого-небудь одного кольору(умбра, сієна, ультрамарин тощо). Монохромний живопис (грязайль) уможливорює тонову градацію з ефектом об'єму, тобто ілюзій.

*Завдання.* Використайте монохромний живопис для зображення білих предметів. Дослідіть, як змінюється тон білого предмета на дальньому плані. Порівняйте рельєфи з мистецькими творами у техніці *грязайль*. Знайдіть спільні та відмінні характеристики.

*Пуантилізм* [20]— напрям у живописі, в якому зображення створювалося завдяки роздільним чітким мазкам у вигляді точок або дрібних квадратів. Змішування кольорів відбувається на стадії сприймання картини глядачем.

Пуантилізм сприяє оптичному змішуванню кольорів та загальній формі об'єктів.

*Завдання.* Намалуйте натюрморт або пейзаж в техніці пуантилізму (маркер, вушна паличка). Керуйтеся роботами неоімпресіоністів як зразком.

*Сфумато* [20](від італ. — затушований, той, що зникає, як дим). У живописі цей прийом дозволяє передати повітряний простір довкола предметів,



пом'якшити контури фігур. Леонардо да Вінчі винайшов власний спосіб об'єднання різних частин композицій світло-повітряним середовищем. Тому він закономірно прив'язав «сфумато» до принципу «повітряної перспективи», згідно з яким віддалені предмети необхідно зображати більш холодним кольором і з «розмитими контурами». Однак, всупереч власним «науковим принципам», Леонардо в пізній період творчості використовував сфумато з іншою метою – для надання художнім образам «ніжності і чарівності», певної загадковості, що межує з манірністю.

Отже, сфумато дає можливість передавати повітряну перспективу й невловимий настрій завдяки розмитості контурів на дальньому плані.

*Завдання.* «Оживіть» прекрасну незнайомку на знаменитій картині Леонардо да Вінчі «Джоконда», або «Мона Ліза». Спробуйте «перемістити» руки в інше положення. Зафіксуйте в самосвітлині різні ракурси «оживлення», а потім порівняйте їх. Поміркуйте, чому митець надав Моні Лізі саме такого положення? Обговоріть різні гіпотези. В Інтернеті пошукайте цікаві факти про створення картини «Мона Ліза». Проведіть творчий вечір, присвячений цій картині.

*Ленд-арт* [79] називають мистецтвом землеробства. Ленд-художники збирають листя, гілочки для своїх картин, викопують траншеї та засипають їх іншим ґрунтом (затипом рисунків у долині Наска), розфарбовують фрагменти скель чи каменів та виліплюють величезні скульптури з каменів, глини й землі. Українські та зарубіжні майстри з флористичного живопису створюють картини із висушених природних матеріалів.

Цікавим є *завдання* «Ювелір природи». Для його виконання зберіть листя різних порід дерев. Потім, завдяки їх скручуванню та частковому накладанню одне на одне, створіть візерунки або геометричні картини, пейзажі, натюрморти, портрети тощо. В Інтернеті знайдіть роботи українських декоративістів у техніці ленд-арт.

Техніка *амбалаж* [63] (з франц. «упаковувати») стає доступною у *завданні* з розроблення ескізів дизайну упаковки для маленьких пляшок,

стілців, столів до величезних будинків, машин, островів тощо. У цій техніці створювали свої роботи американські художники Христо и Жан-Клод.



*Фото «упакованого» моста в Парижі*

Такий вигляд мав «упакований» міст у Парижі в 1985 році під час реставрації. Його тимчасовий вигляд несподівано змінив до невпізнанності звичний міський краєвид. У нашій країні останнім часом також поширилася ця техніка для «упаковки» будинків, які мають реставрувати.

Освоєння згаданих та інших художніх технік спрямовує вчителя до розроблення художньо-творчих завдань для учнів різного віку як на уроках мистецтва, так і в позаурочний час, у гуртковій роботі або під час підготовки та участі у різноманітних заходах.

Наприклад, до таких заходів належать екскурсії до художніх музеїв, що супроводжуються такими формами, як евристичні бесіди біля живописних полотен, фольк-мандри «Легенди про рідний край на картинах українських митців», ігри-головоломки тощо.

Творчі завдання і заходи можуть бути присвячені мистецтву певних видів, країн та регіонів; видатним митцям, окремим періодам у мистецтві. Ось приклади деяких: «Уолт Дісней» – медіа-подорож для учнів 1–4 класів; «Екологічні фантазії» – панорама прикладних дитячих робіт для учнів 3–4 класів; «Мистецтво повсякденного життя» – виставка-лекторій для 5–7 класів; «Простори рідного краю» – майстерня юного художника; «Смачні натюрморти» – виставка-колаж з фотографій декорованих бутербродів, салатів, тістечок, натюрмортів; «Пори року на полотнах художників; «Чарівниця з українського села» – вернісаж, присвячений Катерині Білокур, Марії

Приймаченко та іншим народним майстрам і художникам, художникам-анімалістам; «Природа і людина» –творча майстерня з ознайомлення з основами ікебани; «Суперобкладинка – це супер!» –майстер-клас з виготовлення суперобкладинки для книги з використанням техніки аплікації; «Прикрась свій дім» – виставка-порада у формі ярмарки з продажу творчих виробів дітей; «Мамина пісня» – фотовиставка-конкурс до Дня матері; «Фізика і мистецтво», «Хімія і мистецтво», «Математика і мистецтво» –виставка-експериментаріум, на якій учні актуалізують свої уявлення про зв'язок образотворчого мистецтва з науками; «Архітектурні скарби України» –фотовиставка-конкурс тощо.

Якщо експозиційна площа у шкільному приміщенні обмежена, варто звернути увагу на виставки малих форм, наприклад «Виставка однієї картини» з її аналізом-інтерпретацією; «Світ очима Сальвадора Далі» та інші подібні.

Важливу роль у педагогічному впливі на мистецькі уподобання учнів відіграє *предметне середовище навчальних приміщень*, в якому особистість перебуває тривалий час свого життя і до створення якого (інтер'єри, візуальний ряд (виставки, вернісажі, інформаційні стенди)) долучається сама, з використанням музичного супроводу, поезії, різних форм перформансу або хепенінгу (виставки-синтез).

«Звичайним» знаряддям може слугувати інформаційна стенд-тумба «Календар мистецьких дат, подій, ювілеїв», на якій відображені новини культурного і мистецького життя селища/міста, анонси концертів, художніх виставок, театральних вистав, кіно- та відеопоказів, газетні публікації, афіші, оголошення.

Мистецькі події, які стають доброю традицією і формують «звичку до прекрасного», впливаючи на уподобання, поступово зможуть трансформуватися у фестиваль візуального мистецтва, на якому кожен матиме змогу виразити себе у творчості.

## **Евристичні завдання у практиці роботи вчителя образотворчого мистецтва**

Поряд з ознайомленням із художніми техніками, майбутні вчителі образотворчого мистецтва мають оволодіти методичними прийомами евристичних завдань, які допомагатимуть встановленню довіри у впливі на мистецькі уподобання школярів.

Наприклад, пропонується розглянути і проаналізувати полотно художника Якоба ван Рейсдала «Дорога, яка в'ється між деревами до віддаленого котеджу».

Якоб ван Рейсдал [92] тонко відчував тонові модифікації кольору природних явищ та освітлення. Особливості його манери полягають у маленьких мазках, якими він моделював різноманітні форми в пейзажному мотиві та передавав емоційні переживання й образність ландшафту. Колориту картинає надають особливості стилістичних прийомів живопису (підмальовки вугіллям, імприматура паленою вохрою, «мертвий прошарок» титановим білилом з ультрамарином, прокладка локальними кольорами).

Художники-барбизонці [103] започаткували плернерну практику зображень від початку роботи і до її завершення. Їм притаманно писати рідний ландшафт одного мотиву при різному освітленні. Вони відмовилися від чіткого відтворення реальності, віддаючи перевагу миттєвості враження. Різниця між етюдом та власне картиною зникла. Полотна Жюля Дюпре «Дуби в Фонтенбло» та Мілле Жана-Франсуа «Копиці сіна» є показовими у плернерному живописі.

Майстер альпійського пейзажу А. Калам [101] дотримувався особистої системи синтетичного пейзажу, яка полягала у комбінуванні натурних етюдів різних ландшафтів. Він цілеспрямовано зображував чотири пейзажі відповідно чотирьом порам року з варіаціями мотиву пейзажу. Митець майстерно володів вальорами освітленої та тіньової сторін об'єкта. Для прикладу пропонується його картина «Пейзаж з дубами».

Імпресіоніст Клод Моне [15] перевершив своїх попередників плернерними пейзажами з різноманітним освітленням. Він не тільки показав на прикладах

серій одного мотиву різні пори року, добові зміни, а й дослідив багатоманіття природних явищ, таких як туман у його багатообразності. Прикладом слугують цикли робіт «Копиці сіна в Живерні», «Тополі», «Міст Чарінг-Кросс», «Руанський собор», «Вокзал Сен-Лазар», «Сад Живерні» та інші.

*Завдання.* Розгляньте картини Моне та Мілле, Дюпре, Калама і Рейсдала. Знайдіть спільне в зображеннях. З'ясуйте за різними джерелами символіку дуба в образотворчому мистецтві.

Цікаво, що живописець М. Кримов [38] сформулював свою теорію тону на основі вивчення творів художників минулого та особистого досвіду. Він розробив навчальний рисунок «Добові зміни співвідношень по тону та кольору в пейзажі» на прикладі одного пейзажного мотиву з білою хаткою, в якому відображені послідовні зміни тонових та кольорових співвідношень у різні періоди доби та вплив цих змін на білий колір.

Сюрреаліст С. Далі [13] експериментував зі світлом та тінню, що уможливило створення ілюзій на межі їх дотику, та усвідомлював, що для сприймання освітленого боку об'єкта потрібен орієнтир для порівняння білого на білому.

*Завдання.* Знайдіть відповідь на запитання: «Чому Далі свою імпровізацію на знамениту картину Веласкеса назвав «перлина?» З цією метою порівняйте картину Д. Веласкеса «Інфанта Маргарита» та картину С. Далі «Перлина». Під час прогулянки спостерігайте, як змінюється тон білого об'єкта з настанням вечора.

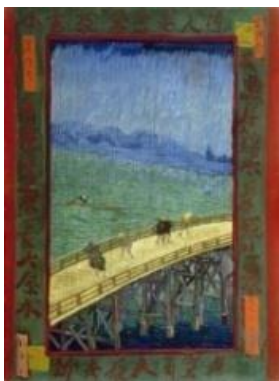
Як відомо, художники різних історичних періодів намагалися завдяки гравюрам та офортам тиражувати та популяризувати відомі твори й рисунки, як власні, так і зразки (Ф. Валлоттон, Д. Страдано, Ф. Буше, Ж. Фрагонар, Вінсент ван Гог та інші митці). Француз Ф. Буше відтворював полотна Антуана Ватто в гравюрах, робив естампи з картин відомих художників і переводив власні рисунки у гравюри для видання п'єс Ж. Мольєра. Художник Ж. Фрагонар робив гравюри з композицій П'єтро Лібертіна «Антоній і Клеопатра», Марка Річчі «Вечеря в Емаусі», Якопа Тінторетто «Стрітєння Господнє» [23].



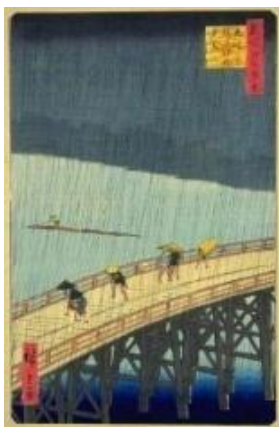
Джованні Страдано. Аркуш 2. Винахід компаса

Цікавий факт: Джованні Страдано створив аналітичну серію рисунків, присвячених новим науковим і технічним винаходам з наступним «переведенням» їх у гравюри.

Відомо, що Вінсент ван Гог [65] прикрашав свою майстерню естампами східних митців і створив чудову копію олійними фарбами з гравюри А. Хіросіге «Міст під час дощу».



Вінсент ван Гог. Міст під час дощу



Хіросіге. Міст Охаші під час дощу

*Завдання:* 1. Зіставте оригінал картини Хиросіге з вільною інтерпретацією Ван Гога. Виберіть на власний розсуд пейзаж та переведіть його в іншу техніку.

2. Створіть графічний пейзаж (простим олівцем, чорною гелевою ручкою, чорним фломастером, у техніці гратаж), а потім переведіть його у живописне полотно.

3. Намалуйте ранішній та вечірній пейзаж з білою хаткою. Як змінився білий колір в результаті освітлення?

4. Скомбінуйте фрагменти літнього та осіннього пейзажів, графічного і живописного. Схарактеризуйте отримані пейзажі.

Практика підтверджує, що і вчителям, і учням цікаво експериментувати, розширюючи межі свого знання й емоційного досвіду.

## ПІСЛЯМОВА

Сучасні тенденції розвитку суспільства вимагають виховання емоційно здорової людини зі сформованим почуттям власної причетності до культурно-духовного світу, готової до реалізації своїх природних творчих потреб і самовираження. Це надзвичайно важливо нині, в час, коли у високо технократичному світі молода людина легко девальвує свою внутрішню автономію і керується із-зовні, часто піддаючись палким гаслам і відвертому трешу, що морально знищує особистість і навколишній світ.

Особлива розмова про вчителя мистецьких дисциплін, який має скеровувати творче зростання дитини, розкріпачувати її внутрішні сили, розширюватимежі вибору з-поміж цінностей, робити учня чутливим до духовного, тобто забезпечувати його художню та морально-аксіологічну активність. Тільки вчитель зі сформованою готовністю до професійного саморозвитку буде спроможним допомогти учням реалізувати їх унікальність і стати світом культури, який може справити відчутний вплив як на вертикаль розвитку (вивищення самої людини), так і на горизонтальну динаміку – рівень культурної зрілості суспільства.

Викладач мистецьких дисциплін має володіти знаннями про своєрідність збагнення світу засобами мистецтва, що полягає у фіксуванні не лише конкретних видимих об'єктів життя, які можна реально сприймати, а й невидимих – переживань, прагнень, почуттів, настроїв. Мистецька творчість урівноважує внутрішню автономію людини із соціумом. Тому мета вчителя мистецьких дисциплін – розвивальне нарощення знань і почуттів учнів як онтогенетичний процес набування, збереження і примноження духовно-ціннісних компонентів мистецтва з подальшою їх трансформацією в *якісний вимір учнів*, здатних адекватно відгукуватись на виклики реального життя.

Цього вимагає сучасна школа, окрема освітня галузь “Мистецтво”, яка потребує висококваліфікованих вчителів, здатних сприяти:

– накопиченню мистецько-естетичного досвіду у сферах класичного й сучасного мистецтва;



- розвитку в них емоційно-образного типу мислення;
- передачі традицій як культурного коду країн, чиє мистецтво вивчається;
- локальній (пов'язаній із найближчим оточенням), національній, європейській культурній самоідентифікації вихованців та усвідомленню і повазі до світових цінностей;
- реалізації компенсаторної функції, завдяки якій учням вдасться досягти релаксації, гармонізувати іноді порушені стосунки з оточенням і розвинути соціально-комунікативні вміння;
- можливості дитини вивільнити свою, часто закріпачену, натуру, шляхом самостійних пошуків і знаходження власного, незапозиченого слова, думки, дії.

Тому враховуємо не тільки прямий, миттєвий, а й опосередкований, „на перспективу”, вплив мистецтва на молоду людину, пов'язаний як із мистецьким втіленням понять вищого сенсу, так і з різноманітними психічними почуттями та станами.

Етапне значення в цьому зв'язку мають питання, що стосуються **мистецьких уподобань школярів, які є власним вибіркоким, заданим внутрішнім світом людини, неповторно-своєрідним самостійним ставленням до об'єкта мистецтва, забарвленим відчуттям його особистісної значущості і привабливості стосовно певного учня.**

Це ставлення, що йде від власних відчужань і не наслідуює щось або когось, формується низкою факторів. З-поміж них – вікові особливості, рівень ціннісних орієнтацій, попередній досвід у галузі мистецтва тощо. Значущим є той факт, що мистецькі уподобання можуть стати рушійною силою, яка наповнює сенс існування людини в суспільстві, спрямовує та надихає художньо-естетичну діяльність учнів не тільки безпосередньо в галузі мистецтва, а й у будь-якій іншій, дає змогу здійснити вибір своєї життєвої позиції та мети. Уподобання у сфері мистецтва – це індивідуальні зацікавлення людини (ними можуть виступати визнані твори країни або всього людства),

гордість співвітчизників і світу, а також і цілий пласт “звичайного” – для власного задоволення, ті зерна, які потрібно наповнити фарбами, звуками, повсякденною радістю творчості.

У творчій скарбниці будь-якої нації є генії, яких можна порівняти хіба що з діамантами великих розмірів. Але не буде повною скарбниця без коштовного розсипу – від професіоналів до аматорів, що часто і визначає значущість культурного шару кожної нації окремо, і людства загалом.

Головне – визнати і поважати внутрішню автономність і достеменність цих уподобань, аби не порушити і не “стерилізувати” їх індивідуально-особистісний простір назавжди, аби ця індивідуальність була цікавою насамперед собі, а потім, можливо, і оточуючим. І тоді голоси і звуки “звичайного”, на перший погляд применшеного, незначного, або, як висловився академік І. Д. Бех, “стишеного”, можуть доповнити або злитися у симфонію окремих індивідуальностей, від величних до ліричних, для яких буття всупереч атональному є привабливим і різноманітним. Адже доведено: саме індивідуальність здатна в будь-який момент розширити можливості країни, і в майбутньому критики та вчені розгадуватимуть цей феномен [5; 6].

## ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Адорно Т. Теорія естетики / Теодор Адорно. – К.: Основи, 2002. – 518 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – [Изд. 2-е]. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
3. Бахтин М.М. Из записей 1970-1971 годов // М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – С.336-360.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
5. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу // Духовність особистості: методологія і практика : зб.наук. праць. Вип. 6 (75) – Северодонецьк, 2016. –С. 23-52.
6. Бех І.Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання / І. Д. Бех // Інноватика у вихованні.– 2015. – Вип. 1. – С. 7-13.
7. Бобир О.В. Українська свідомість і російські симпатії Марії Заньковецької. – Чернігів: ЦНТЕІ, 2004. – 31 с.
8. Богуцький Ю. П. Самоорганізація культури: онтологія, динаміка, перспективи: монографія / Ю. П. Богуцький ; Інститут культурології АМУ. – К.:Веселка, 2008. – 199 с.
9. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистически ориентированных теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская.– М. – Ростов-на-Дону, 1999.
10. Бондаревская Е.В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – Вып. 5. – С. 41-52.
11. Власов В.С. Історія України «Вступ до історії». Підручник для 5 класу / В. С. Власов. – К.:Генеза, 2013. – 256 с.
12. Гринченко Б.Д. Народные спектакли / Б.Д.Гринченко. – Чернигов: Типография Губерн. Земства, 1900. – 64 с.
13. Дали С. Тайная жизнь Сальвадора Дали, рассказанная им самим : [перев. с фр. Александры Юнко] / Сальвадор Дали. – Кишнев : Ахшї Z, 1993. – 254 с.
14. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я.Данилюк. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед.ун-та, 2000. – 440 с.
15. Декер М. Клод Моне / Мишель де Декер ; [пер. с фр. Е. В. Головина]. –М. : Молодая гвардия, 2007.– 352 с.
16. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва : метод. посіб. / за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД». – 2013. – 160 с.
17. Естетика:підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – К.: Центр учбової літератури, 2010. –520 с.
18. Житницький А.З. Драматургія масових театралізованих заходів : навч. посіб. / А. З. Житницький. – Х. : Тимченко, 2005.
19. Зайцев В.Н. Режисура естради та масових видовищ / В.Н.Зайцев. – К.: Да Кор, 2003. – 302 с.
20. Золоте слово. Хрестоматія літератури України-Русі епохи Середньовіччя IX-XV ст. – К.: Аконт, 2002. – В 2 кн. Кн.1. – 784 с.
21. Зудина Е. В. Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зудина Е. В. – В., 2008. – 201 с.
22. История русского искусства. – М.: А.Н.СССР, 1953. – Т.1. – 574 с.

23. Історія живопису в полотнах великих художників / укладачі: О. Красновська, І. Шадріна, М. Семьонова, О. Ципілева ; [пер. з рос. Вадима Левіна]. – К. : Махаон Україна, 2017. – 320 с.
24. Каган М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург : ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
25. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144с.
26. Карсавин Л.П. О личности / Л.П.Карсавин. – Каunas: Менас, 1929. – 224 с.
27. Квітка-Основ'яненко Г. Конопотська відьма. Сватання на Гончарівці та інші твори. – Донецьк: БАО. 2008. – 416 с.
28. Киплик Д. И. Техника живописи : уч. пособ. / Д. И. Киплик.–М. : Планета музики, 2016. –592 с.
29. Кіреєва Т.І., Кіреєва О.Г. Духовний простір Нового часу / Т.І.Кіреєва, О.Г.Кіреєва // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – №2. – С.81-86.
30. Коломиец Г.Г. Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром : дисс. ... д-ра философ. наук: 09.00.04 "Эстетика" / Коломиец Галина Григорьевна. – М. : Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2006. – 454 с.
31. Комаровська О. А. До поняття освітнього простору: філософський та психолого-педагогічний аспекти / О. А. Комаровська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2011. – Вип. 19. – С. 96–101.
32. Коновець С.В. Особливості культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва / С. В. Коновець // Естетика та етика педагогічної дії.– 2012. – Вип.4. – С.175-184.
33. Кононова М. В. Ідеальне та еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва : дис.... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 – музичне мистецтво / Кононова Марія Віталіївна. – К., 2009. – 2006 с.
34. Корній Л.П. Історія української музики/ Л.П.Корній. – Київ; Харків; Нью-Йорк: Вид-во М.П.Коць, 1996. – 313 с.
35. Кривцун О. А. Эстетика : учеб. / О. А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с.
36. Кримський С. Б. Принцип духовності ХХ століття. Лекція в Києво-Могилянській академії. – Відеозапис, 2002.
37. Кремень В.Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / В.Г.Кремень // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 9-10 (28-29). – С. 6–10.
38. Крымов Н. П. Художник и педагог: статьи, воспоминания / Н. П. Крымов. – М. : Изобразительное искусство, 1989. – 224 с.
39. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2012. – № 1009. – Вип.49. – С. 40-44.
40. Куліш Микола. П'єси / М.Куліш. – К.: Наукова думка, 2001. – 368 с.
41. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл. –2003. – 487 с.
42. Лихачев Д. С. Два типа границ между культурами // Д. С. Лихачев // Очерки по философии художественного творчества / РАН, Ин-трус. лит. – СПб. : Рус. балт. информац. центр БЛИЦ, 1996. – 159 с.

43. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Локарева Галина Василівна ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2004. – 599 с.
44. Лукина Е. В. Имитация, интерпретация и импровизация как этапы творческого развития младших школьников в процессе инструментального музицирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лукина Елена Викторовна. – М., 2008. – 153 с.
45. Макаренко А. С. Собрание сочинений : в 4 т. / Макаренко А.С. – М.: Правда, 1987. – Т. 3. – 510 с.
46. Макарик І. Перетворення Шекспіра/ Ірина Макарик. – К.: Ніка-Центр, 2010. – 348 с.
47. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. М. Мальцев. – М. : «Музыка», 1991. – 88 с., нот.
48. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М.: Московская школа политических исследований, 2000. – 205 с.
49. Медушевский В. В. Духовно-нравственный анализ музыки : пособие для студентов педвузов. Глава 4. Стил ь и стилевой анализ / В.В.Медушевский [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://www.portal-slovo.ru/art/35815.php>
50. Миропольська Н.Є. Від театральних уподобань до “симфонічної особистості” / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2017. – №3 (48). – С. 44-48.
51. Миропольська Н. Є. Естетичне виховання старшокласників: шкільний театр / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2005. – №1. – С.
52. Миропольська Н.Є. Театральне мистецтво в школі // Мистецтво та освіта. – 2002. – №1 (23).
53. Миропольська Н.Є. Хрестоматія. 11 клас. – К.: ПІВ НАПН України, 2012. – 164 с.
54. Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової : монографія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т мистецтв ; під. заг. ред. Полатайко О. М. – Д. : Адверта, 2014. – 305 с.
55. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. – М. : Мир, 1966. – 351 с.
56. Навчальні програми з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку / за ред. Биковського Т. В., Шкури Г. А. – К. : УДЦПО, 2016. – В. 2. – 267 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/osvita/pozashkilna-osvita-ta-vihovna-robota/navchalni-programi/hudozhno-estetichniy-napryam>.
57. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
58. Нахимовский А. М. Театральное действо от А до Я: пособие для классных руководителей. – М.: АРКТИ, 2002.
59. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упорядники Л. Гриневич, О.Елькін, С.Калашнікова та ін. ; заг. ред. М.Грищенко. –МОН. – 2016. – 40 с.
60. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
61. Новикова Н. В. Мистецький проект: від А до Я/ Н. Новикова // Мистецтво та освіта. – 2017- № 4.
62. Околович І., Мартинів Л. Пластичні властивості мовної і музичної інтонації та значення інтонаційної теорії для музичного виховання / І.Околович, Л.М артинів// Молодь і ринок. – 2014-№7. –С.106-110.
63. Павленков Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Ф. Павленков. – С.-Петербург: Типография Ю. Н. Эрлих, 1911. – 3-е изд. – 368 с.
64. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)// Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

65. Перрюшо А. Жизнь Ван Гога : [пер. с фр. Ю. Яхниной, С. Тархановой] / Анри Перрюшо. – М. : АСТ, 2013. – 464 с.
66. Пометун О.І.Методика розвитку критичного мислення на уроках історії // Історія і суспільствознавство у школах України: теорія і методика навчання. – 2012. – № 4. – С.9-13.
67. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М., 1990.
68. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Мистецтво. 5–9 класи. – Інформаційна система. Нормативно-правове і навчально-методичне забезпечення освітнього процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua>.
69. Пушкар В.В. Субкультурні особливості сприймання музичних творів : автореф. дис. ... канд.псих. наук : 19.00.01 – Київ. ун-т ім.Т.Г.Шевченка, 1998. – 20с.
70. Райс Ф., Должин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб. : Питер, 2012. – Серия «Мастера психологии».
71. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
72. Руденко І. В. Виховний потенціал художніх технік у навчанні майбутніх вчителів образотворчого мистецтва / І. В. Руденко // Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі : змістовні доміанти та тенденції : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Харків, 22 листоп. 2016 р.). –Х. : ФОП Петров В. В., 2016. –С. 307-310.
73. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] / Т.В.Семеновских // Интернет-журнал «Науковедение». – Вып. 5 (24), сентябрь-октябрь 2014. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>. – Загл.С екрана.
74. Сергеевкова О.П. Особистісна мобільність як психологічна детермінанта професійної успішності майбутнього фахівця / О.П. Сергеевкова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб.наук.праць. – № 20. – 2013. – С. 78-81.
75. Складенко Г. Я. Сучасне мистецтво України. Портрети художників / Г. Я. Складенко. – К. : Huss, 2016. – 376 с.: іл.
76. Словник іншомовних слів / за ред. члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука. – К. : «Українська радянська енциклопедія», 1974. – 776 с.
77. Соболев Н. Художньо-творча толерантність у контексті інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. – 2016. –№ 1. –С. 31.
78. Сокол А. В. Музыка, музыкальная культура: определения [Электронный ресурс] / А. В. Сокол // Интернет-журнал Musica Ukrainica. – Режим доступа: [http://www.musica-ukrainica.odessa.ua/\\_a-sokol\\_det.html](http://www.musica-ukrainica.odessa.ua/_a-sokol_det.html). – Загл. с экрана.
79. Сотська Г. І. Словник мистецьких термінів: навч.-довід. вид. / Галина Сотська, Тетяна Шмельова. – Херсон: Стар, 2016. –вид. 3-тє, доп. – 52 с.
80. Станіславська К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури : монографія / К. Станіславська. – К. : НАКККіМ, 2016. – 352 с.
81. Станіславський К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М.: Искусство. 1953. – 782 с.
82. Стоян С. П. Сучасне мистецтво в контексті глобалізації / С. П. Стоян // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. – 2012. – Вип. XXIX – С. 291-299.
83. Строгаль Т.Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики : дис. ...канд. пед.наук за спеціальністю 13.00.02. – теорія та методика музичного навчання / Т.Ю. Строгаль. – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 272 с.

84. Суханцева В. К. Музыка как мир человека. От идеи Вселенной – к философии музыки : монография / В. К. Суханцева. – К. : Факт, 2000. – 175 с.
85. Суходольський В. Народна артистка / В. Суходольський. – К. : Держ. вид-во дит. літ. УРСР, 1961. – 282 с.
86. Тараканов М. Е. Замысел композитора и пути его воплощения / М. Е. Тараканов // Психология процессов художественного творчества : сб. статей. – Л. : Наука, 1980. – С. 127-138.
87. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография / В. А. Татенко. – К. : Видавничий центр "Просвіта", 1996. – 404 с.
88. Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі : монографія / за ред. О. А. Комаровської, Н. Є. Миропольської. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. – 222 с.
89. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи...: творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Либликом, 2012. – 264 с.
90. Усачова В. Импровизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. теория и методика обучения и воспитания (по сферам и уровням обучения) / В. Усачова. – Москва, 2002. – 34 с.
91. Федоренко С. В. Виховання гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США / С. В. Федоренко. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2017. – 399 с.
92. Фехнер Е. Ю. Якоб ван Рейсдаль и его картины в Государственном Эрмитаже / Елена Фехнер. – Л. : Изд-во Государственного Эрмитажа, 1958. – 32 с.
93. Харькин В. Н. Педагогическая импровизации в профессиональной деятельности учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика / Харькин В. Н. – М., 1992. – 240 с.
94. Холопова В. Н. Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2002. – 368 с.
95. Чекан Ю. І. Інтонаційний образ світу як категорія історичного музикознавства : автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства. Спеціальність 17.00.03 – Музичне мистецтво. – Київ, Національна музична академія імені П. І. Чайковського, 2010. – 34 с.
96. Чекан Ю. І. Інфраструктура європейського музичного життя та особливості музичних текстів Нового часу / Ю. І. Чекан // Національна ідентичність в мові і культурі : збірник наукових праць / за заг. ред. А. Г. Гудманяна, О. Г. Шосак. – К. : Талком, 2017. – 343 с.
97. Чепалов О. І. Піна Бауш: з пекла афектів до постмодерного раю / О. І. Чепалов // Кіно. Театр. – 2007. – № 1. – С. 23-24.
98. Шалварова К. С., Руденко І. В. Методика викладання образотворчого мистецтва / К. С. Шалварова, І. В. Руденко // Зб. програм : програми з образотворчих дисциплін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 182-191.
99. Юнак Л. М. Соціально-психологічні особливості самоідентичності підлітків – представників різних музичних субкультур : автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07. – Острого, 2013.
100. Яворский Б. Л. Строение музыкальной речи. Материалы и заметки / Б. Л. Яворский. – М., 1908. – 40 с.
101. Albertode Andrés. Alpine views: Alexandre Calame and the Swissland scape. – Sterling and Francine Clark Art Institute, 2006. – 88 p. – Series: «Clark Art Institute».
102. Jaques-Dalcroze. Rhythm, Music & Education. – London, 1980.
103. Gerhard Finckh (Hrsg.): Abenteuer Barbizon-Landschaft, Malerei und Fotografie von Corot to Monet. – Kettler, Bienen, 2007. – 300 s.

## ДОДАТОК А

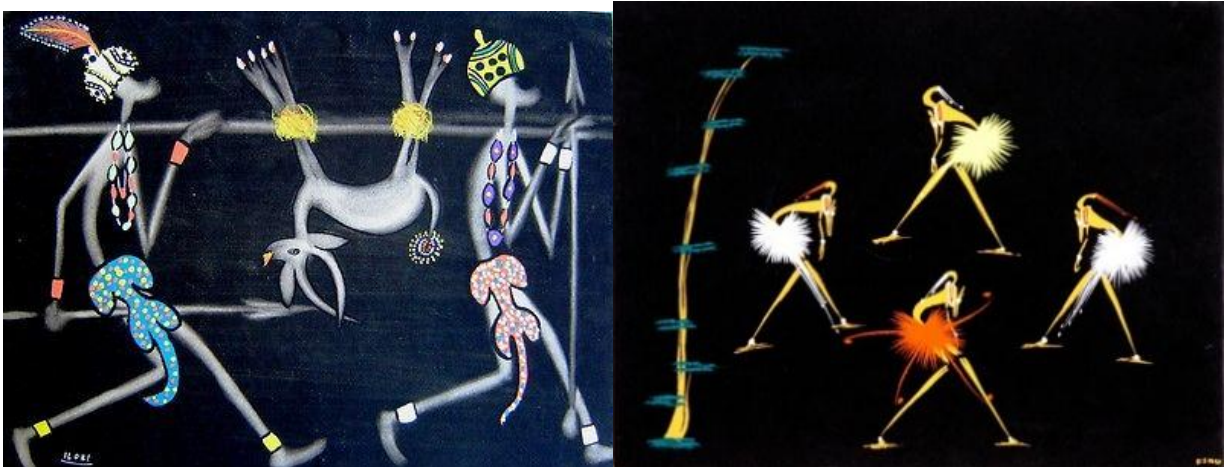
Ілюстрації до 3.3.



«Біла Леді». Нігерія



Скульптурні портрети Беніну



Твори художників школи Пото-Пото





Венеція. Собор Святого Марка



Інтер'єр собору Святого Марка

Мозаїки собору Святого Марка



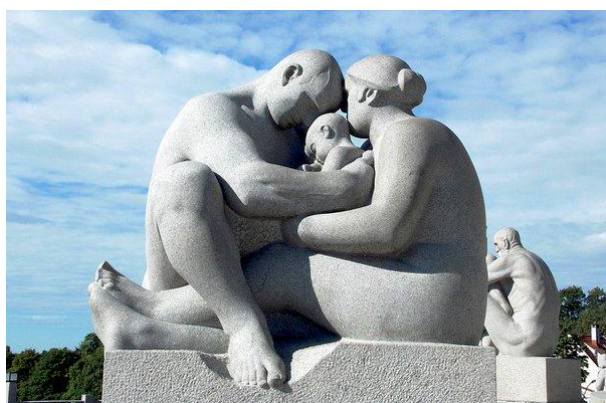
Ян ван Ейк. Гентський вітгар





Ян ван Ейк. Портрет чоловіка в червоному тюрбані (ймовірно, автопортрет художника).  
Інсталяція Оксани Мась

У парку скульптур Густава Вігеланда



А. Куш. «Мені тринадцятий минало...»



У парку «Софіївка»





Троїцький собор. Новомосковськ



Іконостас Спасо-Преображенської церкви,  
Великі Сорочинці



Опішненська кераміка

Наукове видання

Комаровська Оксана Анатоліївна

Миропольська Наталія Євгенівна

Ничкало Світлана Андріївна та ін.

**ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКИХ УПОДОБАНЬ  
УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ  
НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА ТА В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС**

*Монографія*

*Літературний редактор І. П. Білоцерківець*