

Людмила Масол

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАГАЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ПОЛІХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ (КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД)

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) визначена як стратегічна культуротворча домінанта освіти, спрямована на реалізацію духовного потенціалу учнів у час переходу до високого технологічного інформаційного суспільства, в якому рівень освіченості і культури населення набуває вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Загальна освіта розбудовується відповідно до визначених суспільством нових цілей і в річищі науково обґрунтованої особистісно розвивальної парадигми, яка поступово витісняє традиційну технократичну адаптивно-авторитарну парадигму. Гуманістична педагогіка, зорієнтована на особистість, максимально залучає ціннісно-сміслові, почуттєво-емоційні чинники навчання і виховання на відміну від одностороннього інтелектуалізму когнітивної педагогіки. Саме тому в освіті закономірно посилюється роль гуманітарно-естетичної освіти, зокрема мистецької як інтегрального механізму трансляції смислів культури й стимулювання «особистісних смислів» [6].

У різних країнах світу філософська рефлексія педагогічних феноменів сучасності актуалізує пошуки нової методології освіти, яка відповідала б особливостям постіндустріального *інформаційного суспільства*, в майбутньому – *суспільства знань*. Інтегральна освіта майбутнього «суспільства знань» потребує зміщення вектору від ментальної моделі, що зосереджує увагу на передачі інформації, у бік ментальної моделі, що збалансовує передачу інформації та її обробку/використання [3, с. 9]. Головною метою освіти має стати людина, а функцією – забезпечення умов для її саморозкриття, гармонізації відносин із собою, іншими людьми, світом загалом.

За ієрархією системних змін більшість дослідників протиставляють *стару* і *нову* парадигми (гр. *paradeigma* – приклад, взірець): перша за загальними характеристиками передбачає «поліпшення, реконструкцію, відновлення», друга – «прорив, інновації, винахід». Основна функція освіти інноваційного суспільства – формування «інноваційної» особистості, здатної критично мислити, визначати мету особистого розвитку та узгоджувати її із суспільними цілями, передбачати наслідки своїх дій і мобілізувати необхідні ресурси.

Залежно від світоглядних індикаторів і характеру взаємодії учасників освітнього процесу І. Колесникова виокремлює три основні педагогічні «цивілізації»:

– *природної педагогіки*, заснованої на природному наслідуванні;

– *репродуктивно-педагогічну*, організовану і спрямовану на «лінійну» передачу досвіду через знакові системи;

– *креативно-педагогічну*, що передбачає системне бачення розвитку людини та способів передачі досвіду, поєднання освіти з усіма видами людської діяльності [4].

У класифікації педагогічних парадигм дослідниця визначає *науково-технократичну* (технологічну), *гуманітарну* та *езотеричну*.

Слушним є заувага В. Кременя, що перехідним «*поліфонічним*» парадигмам притаманне співіснування в єдиному освітньому просторі різних за ціннісно-смісловими характеристиками парадигм [5]. Визначивши освіту пріоритетом номер один для розвитку нашої країни, В. Кремень виокремив декілька глобальних напрямів змін у цій царині:

1) переорієнтація навчального процесу на «навчання протягом життя»;

2) переорієнтація на особистісну педагогіку толерантності й співпраці;

3) комп'ютеризація, отримання знань через систему Інтернет, знання іноземних мов для спілкування в глобалізованому світі [5, с. 13].

До фундаментальних сегментів змісту освіти міжнародними експертами віднесено поряд із знаннями й уміннями цінності й ставлення, а до вирішальних її ознак – культурний плюралізм і залучення до цінностей світової культури.

Мистецтво є проявом культури й водночас засобом спілкування у сфері культури. Художнє пізнання – це розуміння смисло-образів, які підносяться і над звичайними образами, і над поняттями в досягненні різних аспектів буття і спів-буття з іншими, це шлях до духовних вимірів у злагоді розуму, волі і почуттів. Сучасні філософи (А. Азархін, І. Зязюн, Н. Крилова, М. Каган, В. Малахов, В. Мовчан та ін.) основним стрижнем культури вважають ставлення людини до світу, відповідно художньої культури – естетичне ставлення.

Якщо сучасний соціум виразно артикулює плюралізм поглядів і цілей, то так зване актуальне мистецтво демонструє синдром втраченої реальності – «хворобу» віртуальної доби. Вільний вихід після десятиліть заборон неконтрольованої енергії митців призводить до ситуації розчинення еталонного академічного мистецтва у банальності масової культури. У творах доби кіберпростору, незалежно від їх мови – музичної, живописної чи екранної, діє нерідко принцип епатажу, вони не спроможні викликати катарсичні емоції, які є нормою класичного естетичного сприйняття з часів Арістотеля, тому що «метафорою нового мистецтва стає не традиційне «вікно» у реальний світ, а «екран», або ж інтерфейс – як поширений механізм виникнення ілюзії» [2, с. 12].

Мистецька освіта – це ініціація у вимір універсальних духовних цінностей. Тому очевидно постає необхідність більш активного включення в

загальну освіту знань з художньої культури та різноманітних мистецьких практик. Знання мистецьких форм посилює особисту і колективну ідентичність, збагачує систему цінностей, адже людині потрібна певна карта задля орієнтації у природному та соціальному світі, без якої вона може втратити спроможність діяти цілеспрямовано та ефективно, експресивно самовиражатися.

Сфокусуємо далі наш дискурс на важливих методологічних засадах, специфічних саме для мистецької освіти та поліхудожнього виховання. При цьому виходимо з розуміння педагогічної методології як теоретико-філософського вчення про закономірності, принципи, способи та форми наукового пізнання сутнісних явищ у галузі педагогіки (В. Загвязінський, В. Краєвський, А. Фурман, Г. Щедровицький), визначення методологічних позицій для теоретичної рефлексії як найскладнішого завдання педагогіки мистецтва.

Дефінітивно принципи й підходи в педагогіці зазвичай не розмежуються. Наприклад, В. Сластьонін у структурі методологічного знання виокремлює чотири рівні (філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний), він вважає, що конкретно-наукова методологія розкривається через специфічні відносно самостійні підходи, або принципи (цілісний, особистісний діяльнісний, полісуб'єктний, культурологічний етнопедагогічний, антропологічний) [8, с. 100]. Ми дотримуємося інтерпретації методологічних підходів як метапринципів, на яких ґрунтується наукова концепція, що визначає загальні наукові положення щодо функціонування певної освітньої системи. Різні наукові підходи мають різні можливості; тому головне, щоб обрані підходи були не спонтанними й ситуативними, а системними утвореннями.

Культурологічний підхід нині стає домінуючим у гуманітарно-естетичних напрямках педагогіки (Л. Кондрацька, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.). Культурологічний підхід, який також враховано нами як базовий, розглядаємо його в якості методологічного фундаменту (метапринципу) загальної мистецької освіти. В контексті зазначеного підходу інтерпретуємо загальну мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а в річищі антропологічного підходу – вчителів і учнів – не лише як пасивних споживачів, а й творців культури в її безмежному просторі.

Культурогенний потенціал мистецтва ще недостатньо осмислений теоретиками й не повною мірою використовується у навчально-виховній практиці загальноосвітньої школи, адже зміст мистецьких дисциплін традиційно сконцентрований на внутрішніх мистецтвознавчих закономірностях базових предметів – музичного та образотворчого мистецтва. А ці предмети важливі принаймні у двох найсуттєвіших вимірах: формування національної культурної ідентичності учнів і виховання у них здатності до міжкультурного діалогу. «Виховання в горизонті культури» залежить від

того, яким чином індивід пов'язаний із культурним контекстом – середовищем; а «сходження до себе» – тобто суб'єктний простір саморозвитку, самовизначення особистості, – від образу його життєдіяльності (Н. Бориско).

У сучасній педагогіці мистецтва сформувалися два основні напрями художньо-естетичного виховання: «освіта в мистецтві» та «освіта через мистецтво», які здійснюються паралельно і стимулюють цілісний розвиток особистості. Обидва напрями були проголошені як пріоритетні на міжнародному форумі з мистецької освіти ХХІ століття у Лісабоні, який відбувся 6–9 березня 2006 року [9].

Згідно з першим напрямом мистецтва вивчаються як окремі навчальні предмети, спрямовані на розвиток художніх умінь і здібностей учня, його сенситивність і здатність оцінювати твори мистецтва. Цей перший напрям активізує спроможність людини уявляти, творити, ініціювати. *Здатність уявляти* – характерна риса людського розуму, *креативність* – результат здатності уявляти, а *інноваційність* завершує процес, використовуючи критичні судження в процесі втілення ідеї.

Відповідно до другого напрямку мистецтва можуть бути методом навчання та учіння загалом. Йдеться про культурно-мистецький вимір, включений до змісту інших шкільних дисциплін. Цей напрям компенсує недооцінку емоційних процесів навчання і виховання, притаманну шкільній освіті, де домінують раціонально-пізнавальні вміння над розвитком культури почуттів, уяви, інтуїції; він дещо мінімізує проблему такої асиметрії. Підхід «мистецтва в освіті» (Arts in Education) передбачає використання мистецтва (і практик, і культурних традицій, пов'язаних із ними) як шлях посилення мотивації, пізнавальних інтересів учнів, поглиблення розуміння всіх шкільних дисциплін (наприклад, застосування елементів візуального мистецтва – кольорів, ритмів, пропорцій тощо – сприяє успішності навчання фізики, біології, геометрії; драму та музику можна використовувати як метод навчання мов). Запропонований підхід спрямовується на **контекстуалізацію** теоретичних знань шляхом практичного застосування мистецтва (наприклад, співу – для запам'ятовування ключових слів у мові, наукових чи суспільних правил, певних математичних понять або формул).

Серед тем наукових досліджень у сфері мистецької освіти форумом рекомендовано сприяння міждисциплінарному співробітництву в напрацюванні методології мистецької освіти. Рекомендації для ЮНЕСКО та інших міжурядових та неурядових організацій включають вимогу підтримки мистецької освіти в школі, зокрема адекватного відображення важливості потенційного вкладу мистецької освіти в усі сфери суспільства: ідентифікувати мистецьку освіту як головну крос-галузеву стратегію пов'язати її з належними ресурсами й такими міжнародними програмами, як «Освіта для всіх» та «Освіта для сталого розвитку». Суттєвою є також наступна рекомендація: «сприяти розвитку та інтеграції мистецької освіти на різних рів-

нях та у різний спосіб, від міждисциплінарних освітніх програм до трансдисциплінарних перспектив, можливостей відкриття нових естетичних каналів інформації [9].

Культурологічний підхід, який ми розглядаємо в якості методологічного фундаменту (метапринципу) загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання, детермінує стратегії її модернізації в напрямку посилення взаємозв'язку і взаємопроникнення безмежних ресурсів світової художньої культури, з одного боку, та особистісних потенціалів – пізнавального, художньо-творчого та ін., з другого.

Якщо розглядати освіту в культурологічній площині, пріоритетною стає її культуротворча функція, якщо у соціологічній – функція соціалізації представників певної спільноти, а у психологічній – формування індивідуальності, особистісне зростання людини (самостворення, саморух) шляхом розгортання її сутнісних сил і удосконалення здібностей. На нашу думку, в реальності ці функції природно інтегровані, адже культура суспільства і культура людини, яка є результатом привласнення соціокультурних цінностей в індивідуальному досвіді, – це мов би дві сторони однієї медалі: духовної зрілості людина може досягти шляхом успадкування й розвитку культурних цінностей, а підвищення культури особистості призводить до збагачення культури загалом. Культурно-антропологічний вимір акцентує різні форми трансляції культури через систему освіти та виховання, і водночас засоби її особистісного успадкування людиною.

Як зазначалося, методологія загальної мистецької освіти формується на перетині різних наукових підходів, але конституційне значення має філософія культури з інкрустацією естетичних, мистецтвознавчих та інших координат в її фундамент. Для дослідницьких підходів, що панують у мистецтвознавстві, притаманна дедалі більша диференційованість і спеціалізація; мистецтвознавство досліджує феномени різних мистецтв переважно в ракурсі «чистої художності», поза їх комунікативними функціями в культурі. Поняття ж культурології пов'язані з визначенням смислів, а не тією чи іншою вузькою художньо-мовною сферою, що дає підстави виводити такі дослідження в інший – більш широкий гуманітарний простір. Творам мистецтва притаманна відкритість репрезентації та інтерпретації, де, кожний реципієнт завдяки механізмам катарсису та внутрішнього діалогу стає спів-творцем смислів, а смисли не можуть виражатися повністю суто логічним шляхом, об'єктивованою мовою мистецтвознавця.

Методологічна роль сучасної культурології як «дисципліни-медіатора» полягає у здатності синтезувати різноманітні знання, артефакти, наративи в єдиний «логос культури» й віднайти на стику різноманітних просторів – інтелектуального (культура розуму), морального (культура почуттів) та естетичного (культура творчості) – культурологічну метамову, духовні універсалії (О. Самойленко).

Наступне положення нашого авторського підходу впливає з пере-

конання, що індивідуальна художня свідомість (разом із підсвідомістю) «промовляє» не однією, а багатьма мовами у пошуках свого неповторного дискурсу, своєї експресії **принципово поліцентрично і діалогічно**.

Виокремлюючи у поліфункціональному феномені мистецької освіти й виховання провідну роль універсальної естетико-виховної функції (естетичної соціалізації), зазначимо, що вона здійснюється через естетичну самореалізацію. Остання діє через механізми **естетичної ідентифікації** (розуміння/відчуття якості «естетичного оптимуму») та **естетичної самоідентифікації** (рефлектуюча здатність суб'єкта до оцінки і кореляції власного «Я» згідно з нормативними ідеалами).

Наступним методологічно значущим аргументом є **універсальність** культурологічних смислів при одночасній **унікальності** – надзвичайно важлива ознака культури. У культурі нема нічого такого, чого б не було в людській ментальності, їх пов'язує ізоморфність структур, єдиний смисловий простір.

Основою єдності європейської культури в різні епохи були *космоцентризм* (античність), *теоцентризм* (середньовіччя), *антропоцентризм* (Відродження та Новий час). Сучасна культурологія розвивається під знаком *постмодернізму*, тобто усвідомлення краху проекту універсальної свідомості як єдності всезагальності й загальнозначущості, оскільки з'ясувалася недостатність будь-якого з наведених основ цієї єдності. Сьогодні, як ніколи до того, актуальна *відкритість до «інакості»*, неможливість поглинання однієї культури (етнокультури, субкультури) іншою. Класичний період розвитку культурологічних ідей висунув проблему раціонального обґрунтування засадничих опор буття, завдання створення фундаменту для універсальної свідомості, що ототожнюється із загальністю думки та загальнозначущістю її результатів. Водночас наголосимо, що однаково недоцільно як не помічати універсальності, так і зводити її до абсолюту.

Наративні моделі дискурсу постмодернізму поставили під питання саму можливість універсальної логіки. Структуралізм (Р. Барт, М. Фуко, К. Леві-Стросс, Ж. Лакан, Ж. Дерріда та ін.) тією чи іншою мірою повертається до ідеї про можливість виявлення єдиної універсальної смислової структури всіх явищ культури. Вихідна опозиція «дискурсивний – інтуїтивний» (схоплення цілого). У той самий час збільшується ризик культурної глобалізації як зіткнення національних культур, уніфікації.

Наступний важливий момент нашого теоретичного обґрунтування стосується культури як форми самодетермінації індивіда. Культура визначається двома внутрішньо співвіднесеними горизонтами: світ розгортається нею в горизонті універсального буття і в горизонті особистості. Пізнання культури контекстуально і має сенс лише у межах певної культури. Культура принципово естетична: цілісні кристали мистецтва «вбудовані» у людську життєдіяльність (естезис), втягнуті в єдиний духовний простір (як

приклад: експериментально доведено, що рослини краще розвиваються і навіть атоми-кристали в краплі води стають «естетичними» під класичну музику Моцарта). У перебігу мистецької освіти навчально-виховний процес фокусується на суб'єкті в силу природи розуміння художніх цінностей з притаманним цьому процесу евристичним потенціалом, що стимулює рефлексивний злет, емпатичні почуття, прояв інсайту. Саме цей тип освіти має унікальні засоби інкультурації – «вхождення» особистості в культуру певної епохи, нації, етносу, і придбання нею різноманітних особистісних і неповторних страт. Тож не просто символічно, а й конструктивно для методології педагогіки мистецтва зустріч культурології з антропологією [7].

Аспекти методологічної рефлексії принципів сучасної антропології (Б. Бім-Бад, Ю. Резнік) актуалізують у мистецькій освіті її суб'єктний вимір, шляхи індивідуалізації процесу входження в художню культуру, відтворення її цінностей у персональному досвіді. Впровадження культурно-антропологічного підходу в систему загальної мистецької освіти та художньо-естетичного виховання здійснюється щонайперше через розширення культурологічного компонента змісту та через відповідні педагогічні технології на основі діалогу культур (В. Біблер): минуле – сучасне, національне – загальнолюдське, суспільне – особистісне. Особистісний вимір, у свою чергу, можна розглядати як перетин кількох духовних площин: інтелектуальної (культура розуму), морально-етичної (культура почуттів) та естетичної (культура творчості).

Розкриття змісту та особливостей розвитку суб'єктивної активності у предметно-практичній, комунікативній та пізнавальній діяльності дає змогу синтезувати життєві позиції у цілісний особистісний інтеграл «Я-у-світі» який є системним контекстом особистісно зорієнтованого виховання; під ним розуміється спосіб побудови учнем своїх ціннісних ставлень до різних аспектів життя, спосіб самовизначення особистості, співвідношення самоздійснення – продуктивної активності і самовираження через морально-ціннісну площину свого буття (О. Кононко).

Важливе положення стосується поліхудожності як якості, що ізоморфно відображає стан сучасного розвитку культурно-мистецьких феноменів. Види мистецтва, що увійшли до цілісного простору художньої культури, мають відмінні знакові системи, але ця відмінність не може стати перешкодою у процесі їх взаємодії як елементів змісту освіти, про що свідчить вікова практика існування синтетичних мистецтв і новітні форми їх постмодерністського синтезу.

Мистецтво має стати відкритою образною моделлю входження в світ, і не лише завдяки його пізнанню, але й індивідуальному «переживанню» і «проживанню», внаслідок чого посилюється духовно-енергійний потенціал і активізується рефлексивна творчість особистості. У внутрішньому світі людина, що сприймає твір, «вичерпує» ціннісний смисл художнього образу і створює власний образ-концепт. Гуманітарний тип мислення

складає альтернативу суто раціоналістичній гносеології минулого. Культуровідповідні (культурно-антропологічні) моделі освіти спрямовуються на усунення протиріччя між об'єктивним і суб'єктивним, тобто між знаннями й уявленнями учнів, з одного боку, та особистісними цінностями, індивідуальним ставленням, з іншого (між логікою та інтуїцією, аналізом та інтерпретацією, вербальним і невербальним мисленням, тобто – різноманітними когнітивними стилями).

Основними **принципами** загальної мистецької освіти як детермінанти художньо-естетичного, зокрема й поліхудожнього виховання, вважаємо наступні:

1) *цілісність* системи загальної мистецької освіти в єдності навчання, виховання і розвитку учнів, що передбачає багатофакторну взаємодію структурних елементів у внутрішній площині системи й поза її межами;

2) *конгруентність* загальної мистецької освіти як детермінанти художньо-естетичного виховання (взаємовідповідність освітньої моделі тій моделі культури, в якій вона існує), її *природовідповідність* і *культуровідповідність* – «людина в культурі – культура в людині»;

3) *гармонізація* етнокультурного і полікультурного аспектів виховання шляхом органічного *поєднання універсального* (загальнолюдського), *національного* (державного) і *локального* (краєзнавчого) компонентів загальної мистецької освіти;

4) *інтегративність* загальної мистецької освіти, зорієнтована на поліхудожнє виховання і розвиток учнів;

5) *варіативність* загальної мистецької освіти, поглиблення її *диференціації й індивідуалізації*, урізноманітнення змісту і технологій, форм і методів навчання і виховання;

6) *діалогічність* – комунікативна спрямованість загальної мистецької освіти, втілення ідеї «діалогу культур» у процесі навчання і виховання як властивості гуманітарно-художнього пізнання, культивування партнерського, емпатійного типу відносин у спілкуванні й взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

7) *естетизація* освітнього середовища – соціального і просторово-предметного, активізація педагогічної взаємодії школи з навколишнім соціокультурним середовищем.

Проведений нами аналіз теоретико-методологічних засад загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання учнів дає змогу дійти висновку про необхідність домінування гуманітарної гуманістично орієнтованої парадигми у сучасному процесі модернізації освітнього процесу. У цьому зв'язку інноваційні стратегії розвитку загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання мають спрямовуватися на визначення перспективних цілей, які зможуть гармонізувати соціальне й особистісне, романтичне (високі ідеали) і прагматичне (технологія життєтворчості), а також на проектування змісту освіти на основі особистісної орієнтації та на заса-

дах інтегральної методології, За таких умов дисципліни художньо-естетичного циклу мають здійснити місію формування такого статусного маркеру особистості як загальнокультурна художньо-естетична компетентність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бим-Бад Б. Педагогическая антропология: Уч. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
2. Бурлака В. Актуальне мистецтво на рубежі століть – спостереження ситуації // Пластичне мистецтво. – 2002. – № 1. – С. 10–13.
3. Георгеску Д. Курикулярна філософія двадцять першого століття: що старого і що нового // Постметодика. – 2006. – № 2. – С. 3–18.
4. Колесникова И. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
5. Кремень В. Ресурси освітніх систем // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 6–14.
6. Леонтьев Д. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2 исп. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
7. Резник Ю. «Интегральная антропология» как форма междисциплинарного синтеза // Личность. Культура. Общество. – 2002. – Т. IV. – Вып. 1–2 (11–12). – С. 34–52.
8. Слостенин В. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов; Под ред. В. Слостенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Road Map for Arts Education Building Creative Capacities for the 21st Century http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/3b09cf2035eca161e2d2e54f96daa7f6draft_roadmap_July2006.doc