

КОНГЕНІАЛЬНІСТЬ У ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ СМИСЛАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню теоретичних положень конгеніальності в мистецтвознавчому та педагогічному аспектах. Проаналізовано зміст конгеніальності як домінанти на іншу особу. Визначено фасилітаційні механізми прояву конгеніальності у педагогічному процесі вищої школи.

Ключові слова: конгеніальність, мистецька освіта, розуміння, інтерпретація, мистецький твір.

Аннотация. Статья посвящена обоснованию теоретических положений конгенности в искусствоведческом и педагогическом аспектах. Проанализировано содержание конгенности как доминанты на другое лицо. Определены фасилитационные механизмы проявления конгенности в педагогическом процессе высшей школы.

Ключевые слова: конгенность, художественное образование, понимание, интерпретация, художественное произведение.

Annotation. The article is devoted to the theoretical substantiation provisions congeners in oriental and pedagogical aspects. Analyzed the content congeners as dominant to another person. Definitely facilitation mechanisms manifestation congeners in the educational process of higher education.

Keywords: congeniality, art education, understanding, interpretation, a work of art.

Вступ. У сучасній вітчизняній та зарубіжній науковій літературі поняття «конгеніальність» визначається як ідеальна представленість однієї людини в іншій. Бути конгеніальним – дуже близьким за способом мислення за обдаруванням, щиро вважати інтереси іншої людини своїми власними – це, за висловлюванням К. Роджерса, серйозна робота душі! Актуалізація проблеми конгеніальності в педагогічній науці і практиці полягає передусім у тому, щоб у складному, суперечливому потоці культурних трансформацій розкрити духовний потенціал розуміння як гаранта єдиності суб'єктів освітнього процесу. Концептуальна і професійно орієнтована постановка даної проблеми відкриває інноваційний ресурс феномену конгеніальності, необхідність його включення в структуру людської свідомості.

У пошуку теоретико-методологічних засад розв'язання проблеми включення феномену конгеніальності в контексті герменевтичного розуміння мистецького твору і професійної підготовки майбутнього вчителя музики в цілому ми спиралися на науковий доробок вітчизняних і зарубіжних учених. Це насамперед представники естетичної герменевтики (Ф. Аст, В. Дільтей, Л. Мікешина, Ф. Шлейєрмахер та ін.), гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), мистецтвознавства (В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.), мистецької педагогіки (Т. Рейзенкінд, Р. Тельчарова, А. Щербакова та ін.). Культурологічним ключем до вивчення проблеми конгеніальності у професійній підготовці майбутнього вчителя музики стала концепція М. Бахтіна.

В інноваційних педагогічних системах усвідомлюється, що в культурі та соціумі здійснюються два зустрічні процеси, з яких складається освіта. Перший – сходження індивіда до всезагального досвіду і знання, оскільки людина не буває від природи тим, ким вона має бути. Другий – суб'єктивізація всезагального досвіду і знання в унікально-одичних формах «Я» і самосвідомості. Отже, одночасно визнається «всезагальний» характер «Я» і

самостійне значення «живої» суб'єктивності поза всезагальними формами. Саме це дає можливість виявити герменевтичні смисли освіти [3, с. 229].

У цьому контексті вимога всезагальності реалізується в мистецькій освіті як здатність дистанціюватися від особистих потреб і піднятися над собою, над своєю природною сутністю через розуміння реалій культури. Кожна об'єктивація, відтворена в інтерпретації тексту, постає як дещо особливе, неповторне, відчужене від культурного контексту в силу суб'єктивної неповторності акту свого творіння. Отож, розуміння тексту передбачає конгеніальність інтерпретатора, його піднесення до рівня автора та реалій культури.

Формулювання мети статті та завдань. Мета даної статті – охарактеризувати феномен конгеніальності в контексті герменевтичних смислів мистецької освіти.

Основними завданнями досягнення мети є:

- обґрунтування теоретичних положень щодо конгеніальності як основи розуміння мистецького твору;
- розкриття змісту педагогічної конгеніальності як домінанти на Іншу особу;
- висвітлення фасилітаційних механізмів прояву конгеніальності в педагогічному процесі вищої школи.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі конгеніальність розглядається у декількох аспектах. Так, в естетичній герменевтиці (Ф. Аст, В. Дільтей, Ф. Шлейермахер та ін.) стверджується ідея про конгеніальність як «царство індивідуальності» в процесі розуміння. Разом з тим, людська історія – це єдність об'єктивного духу (всезагальний досвід) та сили індивідуальності (суб'єктивізація всезагального досвіду). «Твір генія, – зазначає В. Дільтей, – репрезентує загальність ідей, душевного життя, ідеалів свого часу» [11, с.216]. В. Дільтей прямо стверджував, що «особиста геніальність стає технікою, і ця техніка розвивається з розвитком історичної свідомості» [11, с.213]. В. Дільтей розумів, що все поєднує стихія життя і за кожною об'єктивацією стоїть

«таємниця життя», яку можна представити тільки як ряд індивідуальних цілісностей. Якщо можна було б представити зв'язок загального та індивідуального як принцип індивідуалізації, який реалізується в акті розуміння, тоді інтерпретація мистецьких творів була б умовою проникнення в «таємницю життя» [11, с.216].

У В. Дільтея, з одного боку, завершується суб'єктивізація розуміння і загострюється момент психологічності в ньому, але, з іншого боку, втрачає свою онтологічну значущість сам смисл, на який спрямовано суб'єктивне напруження. Більш того, оскільки для досягнення смислу необхідна особлива здатність, то тим самим об'єкт, що інтерпретується, взагалі виноситься за межі людського досвіду і виявляється в ситуації потойбічності. Одразу виникає питання про відношення смислу до реальності, питання про необхідність цього відношення. Кожна об'єктивізація, що відтворюється в інтерпретації, постає як дещо особливе, неповторне, відчужене від усього культурного контексту в силу суб'єктивної неповторності акту свого творіння. При цьому розуміння тексту передбачає *конгеніальність інтерпретатора*, його піднесення до рівня автора.

Для інтерпретації значущою є оригінальність творчого акту, оригінальне використання мови, яке Ф. Шлейєрмахер розглядав як варіант *геніальної інтерпретації*. Досліджуючи проблему генія як основи сучасної музичної освіти, В. Медушевський зазначає: «Ніхто, ніякий геній не зкує ланцюгами друкованих значків одкровення, тому що воно божественне. Воно знову живе у виконавцях, якщо ті в смиренності шукають його. Живе одкровення тотожне самому собі у всіх своїх явищах. А в той же час – незбагненим чином враховує тонус епохи, народу, неповторну атмосферу залу (яку і формує) і тисячі інших обставин, про які виконавець навіть і не підозрює, а перш за все – його духовний потенціал» [2, с.9].

В уявленні про те, що предметом інтерпретації є не просто чуже життєве сприйняття, а чужий досвід, момент духовної історії, знаково об'єктивований у творі мистецтва, закладена *ідея діалогічності інтерпретації*. Свідомість інтерпретатора, звернена до мистецького твору, має діяти так, щоб знаковість

набула реального смислу в структурах особистості. Це вимагає аналізу конгеніальності в педагогічному аспекті проблеми.

Діалогічну інтерпретацію психологічних механізмів конгеніальності підготовлено ідеями М.Бахтіна [1] про розуміння будь-якої взаємодії свідомостей як їхнього діалогу. Як припущення нової психологічної теорії знаходимо у М.Бахтіна, що жити – означає брати участь у діалозі, тобто запитувати, прислухатися, відповідати, погоджуватися тощо. У цьому діалозі людина бере участь вся і всім життям – очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками.

Згідно з М.Бахтіним [1], текст твору можна зрозуміти як продукт спілкування (діалогу свідомостей), а будь-яке спілкування зі світом культури стає «запитуванням і бесідою.» Отож будь-який філософський чи літературний текст можна вважати діалогічним. Текст музичного твору також можна розглядати як діалогічний. Є.Назайкінський [4] стверджує, що до музичних діалогів прикладаються майже всі античні критерії, за допомогою яких характеризують мовні діалоги. Аналізуючи розробкові частини музичних творів, автор розглядає спосіб і характер діалогу музичних тем, його процесуальні характеристики.

У нашій концепції обов'язковою умовою конгеніального осягнення музичного твору є співпереживання і співтворчість. У цьому процесі визначальну роль відіграє емпатія, тому що поштовхом до інтерпретації є перенесення домінанти на «іншого» і ототожнення з цим «іншим». У разі роботи з текстом музичного твору цим «іншим» є автор, його стиль, ліричний герой.

Діалогічність свідомостей як себе самого, вміння жити переживанням героїв – всі ці емпатійні процеси пов'язані зі співтворчістю, яка проявляє себе в позитивній надлишковості та багат шаровості образів. Саме в «надлишковому баченні» здійснюється трансцендентальний діалог між композитором і тим, хто осягає процес творення. Важливою є роль у цьому діалозі музичної мови і музичного мислення різних історичних епох.

Основним психологічним механізмом, що забезпечує загальний модус осягнення музики під час діалогічного спілкування самотійних свідомостей композитора – виконавця – слухача, є «механізм емоційного резонансу» (Л.Бочкар'єв), сутність якого полягає в емоційній ідентифікації. Таким чином, у музично-педагогічному процесі осягнення музичного твору супроводжується як обов'язкова умова співпереживанням і співтворчістю. Запропонована вище схема відображує принцип обміну цінностями, в ході якого через реалізацію зворотного зв'язку виникає ефект конгеніальності.

Викладена вище сутність взаємодії створює в мистецькій освіті напружене енергетичне поле духовного єднання, в якому спостерігається поєднання традиційного «діадного мислення». Натомість відмова від «діадного мислення» на користь нелінійного підходу – це постійний пошук єднання, провідним напрямом якого є потреба в спільності на основі альтруїзму, потреба залучення до Вищої реальності, *здатність перенесення домінанти за межі власного «Я» на життя Іншої людини.*

К. Роджерсом розроблені і у великій аудиторії реалізовані умови, в яких Інший виявляє важливі для нього проблеми і знаходить шлях до їх вирішення. Створення взаємного розуміння (фасилітувального, за термінологією К. Роджерса) передбачає:

- конгруентність педагога – щирість, відкритість пережитих ним у даний момент почуттів;
- безумовне позитивне ставлення, до Іншого, що дозволяє йому відчувати будь-які безпосередні переживання – збентеження, образу, обурення, страх, сміливість, любов, гордість;
- емпатичне розуміння – точне сприйняття почуттів, особистісних смислів, пережитих Іншим, і передача йому цього сприйнятого розуміння. Іншодомінантність – домінанта на іншу особу (А. Ухтомський) – орієнтує педагога на учня, на перевагу Іншого собі без втрати свого «Я» [8].

Ціннісна взаємодія мистецтва, педагога і учня в педагогічному процесі – провідний принцип творчого спілкування в мистецькій освіті. Специфічні

завдання і зміст досліджуваного процесу зумовлюють функціонування в ньому двох форм діалогу – «зовнішнього» і «внутрішнього», які в реальному бутті діалектично між собою взаємодіють. Так, скажімо, в одному випадку «внутрішній» діалог як форма спілкування музиканта-педагога із самим собою, може існувати паралельно «зовнішньому». В іншому випадку ці форми діалогу навіть зливаються в єдиний духовно-енергетичний потік, надаючи тим самим усім сторонам живого педагогічного процесу більшої емоційної і моральної сили, ціннісно-сислової забарвленості.

Тенденції розвитку сучасної мистецької освіти свідчать про те, що в розумінні сутності і значення діалогу важливо не лише розкрити його загальну смислову і функціональну спрямованість з позиції «теорії про нього», а й подивитися на нього «зсередини» самого досліджуваного процесу, осмислити з позиції певної за характером взаємодії суб'єктів – викладача і студентів. Діалог сприяє вирішенню вельми важливого завдання – підводить майбутнього вчителя музики до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми – це результат зусиль його особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу мистецтво як носій Істини, Добра, Краси забезпечує, як вважав Т. Рейзенкінд [7] гармонійне поєднання загальної і професійної підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін.

Отже, діалогічна фасилітація в педагогіці мистецтва – це забезпечення цілісного бачення світу у всій його поліфонічності, антитентичності і нескінченності. Викладач і студент, перебуваючи на шляху спільного бачення світу мистецьких цінностей, створюють у цьому процесі енергетичне поле художньої культури.

Майбутній фахівець має володіти здатністю до емпатії, яка, згідно з К. Роджерсом [8], існує тільки за наявності комунікативного компонента і *конгруентності* (здатності перебувати в контексті з власними почуттями і здатність щиро виражати їх). Відзначаючи особливу роль конгруентності вчителя, К.Роджерс [8] підкреслює: якщо хтось не дуже розуміє в даний момент

внутрішній світ учня чи йому не подобається учень або його поведінка, то конструктивніше залишитися реальним, ніж псевдоемпатійним. Автор наголошує на ролі усвідомлення особистістю своїх власних реальних та актуальних відчуттів з їхнім вираженням у поведінці в ході педагогічного процесу. На нашу думку, саме в цій здатності проявляється одна з найважливіших духовних властивостей особистості викладача – відкритість, завдяки якій можлива педагогічна конгеніальність.

Діалогічні відносини у навчанні дають змогу подолати жорстко закріплені ролі «учителя» і «учня» та реалізувати на практиці ціннісно-смыслову рівність його учасників. Така ситуація в принципі не може статися при монособ'єктному поданні змісту матеріалу, поза розумінням співрозмовниками або слухачами один одного. М. Бахтін [1] відмічав у цьому зв'язку, що при поясненні тільки одна свідомість, один суб'єкт, при розумінні – дві свідомості; до об'єкта не може бути діалогічного ставлення, розуміння завжди якоюсь мірою є діалогічним. Ми спираємося на діалог також і тому, що це єдина форма ставлення до людини – особистості при збереженні її свободи.

Цінність діалогу в контексті фасилітації полягає також у тому, що педагогічний діалог не обмежує свободу співрозмовників у виборі цінностей і виключає несвідоме прийняття особистої світоглядної позиції. Так, студенти мають бути вільними в тому, щоб прийняти запропоновані екзистенційно-гуманістичні ідеї або відмовитися від них, зберігаючи власну ціннісно-смыслову позицію.

Принципова важливість визнання суб'єктності «Іншого» в навчальному процесі впливає з того, що це необхідна умова самоактуалізації викладача. У такому сенсі діалог веде не тільки до пізнання іншого, а й до самопізнання. Самопізнання, в свою чергу, передбачає здатність студента до особистої рефлексії і діалогу. Це сприяє прийняттю і прояву своєї самостійності; прийняттю «Іншого» таким, який він є; розумінню іншого не тільки раціонально, а й емоційно.

На наш погляд, вельми ефективним практичним механізмом фасилітації, що призводить до розкриття найважливіших екзистенціалів (духовність, свобода, відповідальність, вибір), є *інтроспекція* (внутрішнє споглядання). При цьому, чим глибшу інтроспекцію занурюється людина, тим ширшим і багатоаспектнішим стає її бачення світу як цілого, тим більшою мірою універсальним є її світогляд.

На основі аналізу та узагальнення сучасних психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі педагогічної фасилітації, можна зробити висновки, що намітився певний відхід від традиційного розуміння сутності цього поняття. Частіше воно розглядається як якісна характеристика педагога. У той же час звернення до історії виникнення терміну дозволяє нам стверджувати, що в своїй основі фасилітація – це процес взаємодії викладача з студентами, відповідний певним характеристикам.

У психологічному словнику за редакцією А. Петровського [6, с.425] розглядається поняття соціальної фасилітації. Процес актуалізації в свідомості індивіда образу Іншої людини, А. Петровський називає відображеною суб'єктивністю, визначаючи її як ідеальну представленість однієї людини в іншій, інобуття будь-кого в будь-кому. Відображаючись в інших людях, людина стає носем діяльного початку, який сприяє зміні поглядів, формуванню нових спонукань, виникненню раніше не випробуваних переживань. Таким чином, особистість відкривається людям як значиме для них інше джерело нових смислів. Феноменологія відображеної суб'єктивності охоплює три взаємопов'язані групи явищ: міжіндивідуальний вплив, ідеальний Інший та втілене «Я» [9, с.81-82]. Отож, конгеніальність у процесі взаємодії викладача і студента проявляється шляхом спрямованого і неспрямованого міжіндивідуального впливу, уявлень і персоналізації. На основі викладеного ми можемо сформулювати гіпотезу про те, що механізм відображеної суб'єктивності лежить в основі конгеніальності як ідеальної представленості однієї людини в іншій.

Висновки. Узагальнюючи результати теоретичного аналізу феномену конгеніальності в контексті герменевтичних смислів мистецької освіти, можна виділити такі його сутнісні характеристики:

- характеризує єдність об'єктивного духу (всезагальний досвід) та сили індивідуальності (суб'єктивізація всезагального досвіду);
- відображає суб'єктну позицію викладача й студента в музично-педагогічному процесі;
- забезпечує розуміння мистецького твору;
- ґрунтується на використанні механізмів педагогічної фасилітації.

Література:

1. Бахтин М.М. *К философии поступка // Философия и социология науки и техники.* – М.: Наука, 1986. – С. 80-160.
2. Медушевский В.В. *Духовный анализ: уч. пособие.* – М.: 2010. – С.9.
3. Микешина Л.А. *Философия познания. Полемические главы: М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с. – С. 229.*
4. Назайкинский Е.В. *Логика музыкальной композиции.* – М.: Музыка, 1982.
5. Олексюк О.М. *Механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті. // Теоретичний та науково-методичний часопис «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» Т.1. 3(38)'2010. – Рівне, 2010. – С.369-375.*
6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. *Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с. – С. 425.*
7. Рейзенкінд Т.Й. *Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 240 с.*
8. Роджерс К. *Клиентоцентрированный (человекоцентрированный) подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2002. № 16.*
9. Рябков А.М. *Фасилітація в професійному освітанні / Педагогіка, № 1, 2008. – С. 81-82.*

10. Rodgers C.R. *Freedom to the 80 s. Columbus-Toronto-Sidney: Charles E.Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.*
11. Seminar: *Philosophische Hermeneutik. F. a. M., 1979, S. 213-216.*

References:

1. M.M. Bakhtin. *By the philosophy of action // Philosophy and sociology of science and technology.* – Moscow: Nauka, 1986. – P. 80-160.
2. Medushevsky V.V. *Spiritual analysis: uch. allowance.* – M.: 2010. – P.9.
3. Mikeshina L.A. *Philosophy of knowledge. Polemical chapters: Moscow: Progress-Tradition, 2002. – 624 p. – P. 229.*
4. Nazaikinskii E.V. *The logic of a musical composition.* – M.: Music, 1982.
5. Oleksyuk O.M. *Mechanisms for facilitating teaching in higher arts education. // Theoretical and scientific-methodical journal "Higher School of Pedagogy: Methodology, Theory, Technology" Vol.1. 3 (38) '2010. – Exactly, 2010. – P.369-375.*
6. Petrovsky A.V., Yaroshevskii M.G. *Psychological Dictionary / Society. Ed. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevskii. – 2nd ed., Rev. and add. – M. Politizdat, 1990. – 494 p. – P. 425.*
7. Reyzenkind T.J. *Teaching the basics of training music teachers in the Pedagogical University.* – Krivoy Rog Publishing House, 2006. – 240 p.
8. Rogers C. *Client-(Person-) approach to psychotherapy // Questions of psychology. 2002. Number 16.*
9. Ryabkov A.M. *Facilitating Vocational Education / Pedagogy, № 1, 2008. – P. 81-82.*
10. Rodgers C.R. *Freedom to the 80 s. Columbus-Toronto-Sidney: Charles E.Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.*
11. Seminar: *Philosophische Hermeneutik. F. a. M., 1979, S. 213-216.*