

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник праць наукової школи
доктора педагогічних наук, професора
О.М. ОЛЕКСЮК

№ 2

Київ — 2016

УДК 378:7
ББК 74.58
Д85

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 10 від 27.10.2016 р.)

Рецензенти:

Шевченко Г.П., завідувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

Комаровська О.А., завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Д85 **Духовність особистості в системі мистецької освіти:** зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк № 2/ Київський ун-т ім. Б. Грінченка. — К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 000 с.

У збірнику праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О.М. Олексюк «Духовність особистості в системі мистецької освіти» висвітлюються теоретико-методичні засади розвитку духовності особистості в системі мистецької освіти. Мистецтвознавчі студії наукової школи розширюють межі духовно-світоглядної проблематики у змісті мистецької освіти. Евристичні перспективи нових методологічних принципів та упровадження результатів наукових досліджень школи уможливають виконання замовлення суспільства на підготовку високопрофесійних і конкурентоспроможних фахівців, здатних творчо реалізувати себе у майбутній професії.

Для працівників вищих навчальних закладів, науковців, аспірантів і докторантів, а також усіх, хто цікавиться тенденціями розвитку мистецької освіти.

УДК 378:7
ББК 74.58

© Автори статей, 2016
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016

РОЗДІЛ I | ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ПРОСТОРІ КУЛЬТУРИ ТРЕТЬОГО ТисячОЛІТТЯ

УДК 37.013:78]:001.82

Олексюк О.М.,

завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ СИНТЕЗ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Пізнання сутності людини, пояснення механізмів її поведінки та розвитку — невичерпна педагогічна проблема. Для музичної педагогіки вона набуває особливої актуальності, тому що, не знаючи сутності людини та її особистісного потенціалу, неможливо здійснювати музичне виховання. У статті розкрито сутність системного, феноменологічного, герменевтичного та синергетичного підходів.

Ключові слова: музична педагогіка, методологічний підхід, антропологічний синтез.

Познание сущности человека, объяснение механизмов его поведения и развития — неисчерпаемая педагогическая проблема. Для музыкальной педагогики она приобретает особую актуальность, потому что, не зная сущности человека и его личностного потенциала, невозможно осуществлять музыкальное воспитание. В статье раскрыта сущность системного, феноменологического, герменевтического и синергетического подходов.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, методологический подход, антропологический синтез.

Knowledge of human nature, explanation of the mechanisms of his behaviour and development is an inexhaustible pedagogical problem. For music education this problem is of particular relevance, because without knowledge of human nature and his personal potential, it is impossible to carry out music education. The article examines the essence of the system, phenomenological, hermeneutical and synergistic approaches.

Key words: *music pedagogy, methodological approach, anthropological synthesis.*

Постановка проблеми. «Феномен деантропологізації людини» — таку назву має одна зі статей П. Гуревича, в якій автор справедливо стверджує «... все, про що віками писали філософи, звертаючись до осягнення природи людини, її цілісності, самототожності, історичності, поступово втрачає смисл» [2]. Автор стверджує, що в постмодерністській філософії людина вперше в історії втрачає свою тілесність як основу людської ідентичності. Якщо ж відволіктися від постмодерністської філософії, то людина дійсно знаходиться на межі неабияких трансформацій, оскільки кожний варіант культурного буття може призвести до появи нового антропологічного персонажу.

У цьому контексті актуальні слова знаменитого Фрідріха Фребеля, який стверджував, що «існує час, коли освіта стає в центр суспільного інтересу».

У наш час, час глибоких історичних перетворень, коли на перший план вийшла проблема людини, здатної до збереження всіх найкращих людських потенціалів, перед інноваційно мислячим педагогом постають проблеми, розв'язання яких вимагає методологічної рефлексії у новому просторі-часі її існування. У зв'язку з цим зростає роль педагогічних досліджень, покликаних обґрунтовувати стратегічні концепції відповідно до нової антропологічної ситуації та цілей розвитку сучасної людини.

Таким чином, антропологічний поворот уже зробив теоретичний внесок у розвиток категоріального апарату, який багато в чому зумовив сучасний ареал антропологічної педагогіки. Це, передусім, культурологічний підхід, з його дослідницькою орієнтацією на технологію роботи з невербальними (музика, образотворче мистецтво, декоративно-прикладна культура), та вербальними (культурознавчі та мистецтвознавчі тексти) артефактами.

Педагогічна антропологія заявляє про себе як напрям, що інтегрує знання про людину як цілісну істоту, повноправного представника виду *Homo sapiens*, учасника виховного процесу. Слід зазначити, що педагогічна антропологія широко втілюється в практику гуманістичної

педагогіки. Разом з тим, антропологічний поворот у мистецькій педагогіці ініціює сучасну форму її фундаментальності, викликану необхідністю інтеграції й гуманізації знання про людину в різних культурних контекстах.

Г. Тульчинський зауважує, що творчість й особливо геніальність як її вищий прояв не лише зумовлені здібностями чи майстерністю, а й пов'язані з деякими станами «прояснення» свідомості, що породжує гостре переживання цілісної гармонії світу. Інакше кажучи, творчість — завжди одкровення небачених раніше відношень гармонічної цілісності світу. Але чому тоді це переживання приходить не до всіх, а до тих, до кого приходить, то не назавжди? Крім того автор вважає, що вищі цінності культури, такі як добро, істина, краса, свобода мають трансцендентний характер. Г. Тульчинський зазначає: «Є істинні судження, добрі вчинки, красиві люди і твори мистецтва, але ніхто і ніколи не бачив істину, добро, красу як такі... Тим не менше ці цінності, не будучи наявними в цьому світі, суттєво спливають на вчинки і поведінку людей, які шукають істину, прагнуть до добра і краси, йдуть заради свободи на барикади». Учений називає три моделі пояснення людської поведінки: 1) людина наділена субстанцією, яка визначає її поведінку — душа; 2) людина — іграшка зовнішніх сил, а її свідомість — арена їх взаємодії. Це можуть бути сили добра і зла, божественні і диявольські, а також сили соціальні (наприклад, класові інтереси); 3) людська поведінка визначається балансом зовнішніх та внутрішніх сил [6, 42].

В умовах соціальної та культурної аномії (Е. Дюркгейм і Р. Мертон), що «характеризується зникненням/розмиванням однієї ціннісної системи суспільства при несформованості іншої», коли сучасний інформаційний простір «рясніє антикультурним інформаційним контентом», що загрожує дитинству [3], В.П. Зінченко головне завдання сучасної освіти бачить у вихованні душі, бо «освіта без душі спустошує душу» [7, 13]. Душа — це найскладніше з того, що людина пізнає. Говорячи про головні атрибути душі, вчений, звертаючись до «смыслеобразу» платонівської душі, називає три її складові: пізнання, почуття і волю.

Поверненню душі в методичний та навчальний дискурс сприяє якраз педагогіка духовного потенціалу особистості, для якої сама душа є базовим культурним концептом, а одним із принципів організації змісту стає реалізація психологічного закону розвитку душі людини в єдності пізнання, почуття і волі. Цей психологічний закон сформульований ще К.Д. Ушинським, якому завжди був дорогий ідеал антропологічного універсалізму: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, значить вона повинна, передусім, пізнавати її

в усіх відношеннях». «Психологічний закон розвитку душі людської», а не «схоластичну систему розподілу знань» закликав вчений покласти в основу розподілу шкільних предметів, які в кінцевому підсумку мають створити «стрункий образ світу в головах учнів». «Не окремі науки, а душа учня в її цілості та її органічному, поступовому і всебічному розвитку» — ось що має бути поставлено, по К.Д. Ушинському, в центр шкільної освіти [7, 362]. Сьогодні психологічний закон розвитку душі людини активно розробляється, його вже пристосовано до нових соціокультурних умов В.П. Зінченком і М.С. Каганом. Його здійснення стосовно вищої освіти в цілому означає реальний перехід від методології позитивізму, з його принципами жорсткої дисциплінарної спеціалізації, до сучасної методології інтеграції гуманітарного знання.

Останнім часом серед публікацій сучасних дослідників (зокрема Р. Ассадулін, В. Пічугіна, В. Серіков та ін.) обґрунтовується думка про те, що специфічною особливістю педагогічної антропології є не тільки наявність цілісної системи поглядів на виховання, а й: 1) сприйняття людини як активного суб'єкта освітнього процесу; 2) аналіз самого освітнього процесу в діалектичній єдності виховного впливу на людину з одного боку, та самовиховання, саморозвитку, з іншого; 3) визнання вирішального значення самовиховання і саморозвитку головною рисою антропологічної педагогіки [1, 53].

В. Пічугіна та В. Серіков стверджують, що «...методологічна криза в педагогічній науці може бути подолана в результаті зміни уявлень про її місце в просторі антропологічних наук. [5, 22]. У науковому просторі сьогодення існує багато спільних методів дослідження, які становлять загальні наукові підходи до вивчення різноманітних явищ дійсності. З музичною педагогікою пов'язані насамперед системний, феноменологічний, синергетичний, герменевтичний підходи.

Мета і завдання статті — розкрити сутність методологічних підходів та висвітлити їх антропологічний синтез у музичній педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, в системі з іншими. Системний підхід дає змогу виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що становлять систему.

При такому підході педагогічну систему розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мета навчання, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учень), зміст навчання (загальна, базова та професійна культура), методи і форми педагогічного процесу та матеріальна база (засоби).

Для музично-педагогічної науки виняткове значення має феноменологічний підхід, розробка якого пов'язана з іменами Е. Гуссерля, М. Шелера, Р. Інгардена, М. Дюфренна та ін. Ці досить відмінні одна від одної концепції поєднують розгляд предметів такими, якими вони існують «у собі», поза емпіричним змістом та соціальною обумовленістю.

Ключовим поняттям феноменологічного підходу є інтенціональність, що характеризує якість будь-якого акту свідомості, співвідносіть задуму з об'єктом дії, у тому числі спрямованість акту сприймання художнього твору. Теоретичне навантаження, яке дістає інтенціональність у феноменологічній філософії, дає можливість розкрити структуру мистецтва як сукупність його особистісних значень і смислів, пояснити індивідуальну природу змісту художнього твору, чуттєвої конкретності образу, естетичного переживання. У кожному інтелектуальному акті феноменологи виділяють три аспекти: 1) внутрішню властивість свідомості інтенціональний об'єкт; 2) спосіб фіксації цього об'єкта (сприймання, фантазування, уявлення, спогади, передбачення тощо); 3) дослідження самого суб'єкта, «Я», його рефлексії. У такому розумінні предметом рефлексії стає саме інтенціональність. Це поняття можна вважати наріжним для феноменологічної естетики, оскільки воно дає специфічну характеристику ідеального способу буття художнього твору, його структурної організації, аналізу процесу сприйняття мистецтва.

Чимало феноменологічних ідей стали поштовхом теоретичних пошуків і поступово інтегрувалися в суміжні підходи. Такою є категорія інтерпретації, яка посідає важливе місце в естетиці Р. Інгардена [4]. Науковець ставить питання про незавершеність художнього твору як особливу якість мистецтва, що стимулює творчу активність реципієнта: в процесі сприйняття він доповнює твір своєю уявою. Ця ідея перетинається з вихідною тезою рецептивної естетики щодо рухливості смислу художнього твору, який залежить від історичного етапу функціонування мистецтва та досвіду культурного становлення людини. Звідси випливає істотний для педагогіки висновок про неможливість розуміння художнього смислу, якщо звертатися лише до тексту твору. Необхідно враховувати і взаємодію з реципієнтом, в процесі яких відбувається смислова конкретизація.

Тлумачення творчо-індивідуальних реакцій, які зумовлюють поліваріантність сприйняття, багато в чому спирається на герменевтичну теорію інтерпретації (Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, М. Гайдеггер, Г. Гадамер). Концептуальна побудова герменевтики розглядає методологічний інструмент тлумачення образного смислу як взаємодію, за умови якої піз-

нання індивідуальності митця не потребує від реципієнта «переселення» в чужу культуру. Сприймаючий залишається самим собою, і через зіставлення художнього образу з власним досвідом проникає у духовний горизонт мистецького твору, осягає його світоглядний контекст, адже індивідуальне сприйняття спирається на індивідуальний інтелектуальний та емоційний досвід. Це роздвібує значення твору на безліч «індивідуальних сприймань» і приводить до того, що кожен реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення.

Емпатичне співпереживання в процесі музичного сприйняття є необхідною умовою забезпечення духовного зв'язку з особистісно-суб'єктивним «Я» композитора, виконавця, зі спільною для всіх духовною сферою «Ми» - сферою інтерсуб'єктивності. Духовно-почуттєві переживання тут набувають нових, специфічних рис, вони перевершують суто суб'єктивне емоційно-емпатичне реагування на музику і становлять афективно-інтелектуальну системну єдність.

З точки зору феноменологічного підходу до аналізу музики процес конструювання інтерсуб'єктивного «Ми» можливий лише в умовах самоконституювання музичного «Я». Тому інтерсуб'єктивність є гарантом справжнього морально-естетичного освоєння музики, оскільки їй властива тенденція самоусвідомленої ідентифікації особистості як з музичним, так і з історично закріпленим у ній естетичним досвідом. Разом з тим Р. Тельчарова зауважує, що без визнання суспільно-історичних детермінант музичної свідомості феноменологічне конструювання музичного предмета в інтерсуб'єктивній дійсності неможливе. Автор пропонує метод діалектичної феноменології, в якому поєднується теза про об'єктивну реальність існування музичного твору з тезою про його конституювання музичною свідомістю.

Останнім часом активно розвивається синергетичний підхід — напрям філософсько-педагогічної думки, який відштовхується від глобального аналізу сучасності і формування нової парадигми наукової картини світу. Ідея світоглядної цілісності у синергетичному підході ґрунтується на нових закономірностях взаємодії логосу і хаосу та інших протилежностей буття. Синергетика — черговий крок до розуміння феномена світовідношення, через неї досягається більш глибоке розуміння явищ природи і світу людини.

Необхідність використання синергетичного підходу у формуванні світогляду сучасної людини не викликає сумніву. Успішне вирішення цього завдання багато в чому пов'язано з виходом освіти за межі технократичної парадигми, а також виходом на передній план ціннісного знання і формування особистісно значущої картини світу.

У філософії нестабільності основна увага приділяється проблематиці нового діалогу «Людина — природа». Методологічні закономірності цього діалогу поширюються і на діалог «Людина — людина». Відомий представник філософії діалогового спілкування В. Біблер надає великого значення аналізу діалогу між різними типами культури, світогляду і мислення.

Застосування синергетичного підходу означає, що формування духовного потенціалу студентів можливе тільки за умови правильного розуміння діалогу «Людина — природа», співвідношення протилежностей: 1) педагогічної створюючої сили, що визначається її метою, і 2) руйнівної сили педагогічного процесу, хаотичного передбаченого елемента, принципів самоорганізації систем природи (та людини), що мають конструктивну здатність, оскільки в людині закладено найвищий параметр порядку, який концентрує творчий потенціал [8, 112]. На думку прибічників концепції цілісної школи в сучасній німецькій педагогіці, людський організм має природну здатність в особливих психофізіологічних станах добиватися регенерації, поглиблення свідомості, підвищення креативності. Німецькі вчені стверджують, що закладена в кожній людині функція творення особистісного досвіду є психофізіологічною основою природних розумових процесів, що відіграє істотну роль у вирішенні виховних завдань. Дослідженнями автора встановлено, що розумне чергування протилежностей — спокою та динаміки — сприяє творчій самореалізації, формуванню розвинутої, вільної та позитивно налаштованої особистості, появи відчуття гармонії з природою, Всесвітом. Так, використання прийомів емоційного впливу, покликаних активізувати духовні сили, з одного боку, і психофізіологічного тренінгу, спрямованого на досягнення релаксації, з іншого, дало можливість студентам значно розширити творчий потенціал, поглибити самосвідомість, підвищити креативність.

Герменевтичний підхід безпосередньо звернений до встановлення особистісних смислів, до ціннісних аспектів педагогічної діяльності. Завдання створення нової ціннісної системи суспільства — відкритої, варіативної, духовно й культурно насиченої, діалогічної, толерантної — є найпріоритетнішим напрямом Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті. Дослідження герменевтичної проблематики здійснюються в контексті поділу педагогічного знання на дві сфери: природничо-наукової та гуманітарної. Нині герменевтика постає як одна з форм осмислення духовного досвіду. Особлива цінність герменевтичного методу для мистецької педагогіки полягає в цілісному сприйнятті, осягненні та розумінні художньо-естетичного образу, який дає змогу створити умови для розвитку смислів та ідей.

Джерела

1. Асадуллин Р.М. Пути познания сущности человека / Асадуллин Р.М. // Педагогика. — 2011. — № 8.
2. Гуревич П.С. Апофатический проект человека / Гуревич П.С. // Вопросы философии. — 2013. — № 8. — С. 42–53.
3. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / Зинченко В.П. — Москва : Тривола, 1995. — 64 с.
4. Ингарден Р. Исследования по эстетике / пер. А. Ермилова, Б. Федорова. — Москва : Иностранная литература, 1962. — 572 с.
5. Пичугина В.К. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике / Пичугина В.К., Сериков В.В. // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 19–30.
6. Тульчинский Г.Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности / Тульчинский Г.Л. // Вопросы философии. — 2009. — № 4. С. 41–56.
7. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. / Ушинский К.Д. — Москва : Изд-во УРАО, 2002. — 496 с.
8. Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике / Яркина Т.Ф. // Педагогика. — 1992. — № 7, 8. — С. 110–116.

УДК 378.011.3 – 057.175.78

Попович Н.М.,

завідувач кафедри педагогіки музичної освіти
і виконавського мистецтва Мукачівського державного університету,
доктор педагогічних наук, доцент

ДІЯЛЬНИСНО-ПРАКТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано сутність діяльнісно-практичного компонента в структурі професійно-особистісного досвіду вчителя музичного мистецтва. Обґрунтовано зміст практичної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійно-особистісний досвід, вчитель музичного мистецтва, діяльнісно-практичний компонент.

В статті проаналізована сутність діяльно-практичного компонента в структурі професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики. Обґрунтовано роль практичної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу.

Ключевые слова: профессионально-личностный опыт, учитель музыкального искусства, деятельно-практический компонент.

The article analyses the essence of activity-based and practical component in the structure of professional-personal experience of the future Music teacher. It substantiates the role of practical training of students at higher educational institution.

Key words: professional-personal experience, Music teacher, activity-based and practical component.

Постановка проблеми. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків рівень фахової підготовки майбутнього вчителя музики у системі неперервної освіти визначається сформованістю його особистісних якостей та професійних умінь, серед яких особливе місце займає професійно-особистісний досвід.

Проте, необхідно підкреслити, що дослідження, у яких з позицій системного підходу розглядалися теоретичні та практичні аспекти проблеми формування професійно-особистісного досвіду студентів мистецьких спеціальностей, відсутні. Зазвичай дослідники віддають перевагу формуванню окремих складників досвіду майбутнього фахівця у системі неперервної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти присвячено праці С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Нічкало та ін.; теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців висвітлювали В. Бондар, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.; особливості розвитку творчої особистості майбутніх вчителів музики у процесі професійної підготовки розглядали Н. Гузій, О. Олексюк, О. Отич, О. Рудницька, С. Сисоева, О. Щолокова та ін.; взаємодія теоретичної і практичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядається у дослідженнях А. Бойко, А. Бондар, В. Краєвського, А. Петрова та ін.

Мета статті — проаналізувати сутність діяльнісно-практичного компонента у структурі професійно-особистісного досвіду вчителя музичного мистецтва.