

## ПРОЯВЛЕНИЕ ДУХОВНОГО ОПЫТА СУБЪЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* Духовный опыт рассматривается в статье как духовное единение «жизненных миров» преподавателя и студента. Освещаются факторы понимания художественного произведения в интерпретационном процессе. Раскрывается художественно-образная структура личности как механизм фиксации герменевтического опыта.

**Ключевые слова:** духовный опыт, понимание, художественный текст, интерпретация, студент, преподаватель, художественное образование.

Современное профессиональное художественное образование все больше приобщается к процессу реализации концепций непрерывного обучения человека в течение всей жизни. Это в корне меняет вектор современного периода модернизации системы профессионального художественного образования. В частности, актуализируется тема смысла образовательной деятельности, то есть затрагиваются традиционные метафизические вопросы, которые требуют понимания и предполагают его. Ключевым звеном «связи времен внутри субъекта» (М.Бахтин) становится феномен опыта, который интегрирует пространство-время встречи Учителя и Ученика, превращаясь в потенциальный момент вхождения обоих в культуру, или, по большому счету, «приглашением к человеческому духу». В связи с этим актуализируется проблема духовного опыта, который приобретает современный человек благодаря развитию субъективности, обусловленной возрастной динамикой.

Проблема становления опыта личности в сфере профессионального художественного образования является сегодня одной из приоритетных в отечественной педагогической науке. Научные исследования направлены на обозначение нравственных и эстетических характеристик этого понятия как педагогического феномена (О.Олексюк [11]); определение основных элементов опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству (Э.Абдуллин, Т.Николаева [1]) и т. п.

Вместе с тем острой остается проблема обращения к духовному опыту преподавателя и студента в контексте понимания текстов культуры. По мнению ученых (А.Азархин, [1], Ю.Сенько, В.Шкунов, [15] и др.), открытие в культуре может

произойти при условии, что работа с текстом стала для преподавателя и студентов сосуществованием, упорядочивающим цепную реакцию ума и сердца. Именно в этом случае и студент, и преподаватель приобретают новый опыт понимания, который «наполняет педагогические будни смыслом» [15, стр. 21-29]. Предметом особого внимания становятся проблемы диалогического, допонятийного знания и понимания. Здесь вступают в силу постижение смыслов, значение знаков, правила интерпретации текстов, т.е. глубинные герменевтические смыслы феномена образования. В связи с этим требует существенного анализа сложившееся в общественном сознании представление о духовности субъекта.

Разное понимание источника духовного в субъекте ведет к разному толкованию смысла человеческой жизни и разным путям его проявления. А. Азархин справедливо подчеркивает, что свойственное нашей культуре понимание духовного, наделение этого феномена сугубо положительными ценностными характеристиками и постоянное противопоставление ее различным жизненным проявлениям нуждается в констатации. Очень важным, по мнению автора, является необходимость осмысления исторической традиции понимания и переживания духовных феноменов [2, с.39-40]. Следовательно, тут возникает вопрос: исчерпывается ли духовная связь лишь деятельностной активностью субъекта по превращению себя в личность, обладающую духовной культурой, или существуют иные типы и уровни духовной жизни?

Мы поддерживаем точку зрения А.Азархина о том, что даже всеобщие формы бытия человека – пространство и время – невозможно представить вне их духовных определенностей. Человек как субъект своего бытия не существует во времени лишь в физическом смысле, время человеческого бытия само по себе есть духовный феномен. Время как бытие есть то, что соединяет в моментах осмысленного настоящего опыт прошлого и проективную вынесенность в ограниченное конечным пределом будущее, то есть как длительность человеческой жизни время есть условие, основа и способ раскрытия в качестве человеческого бытия. Дух в этом смысле есть человеческое переживание времени [2, с.43]. Таким образом, духовная жизнь совмещает в себе переживание как сознание и действительную непосредственность практического проявления душевного самочувствия человека. В этом смысле ее можно представить как *опыт*. Гадамер по этому поводу пишет: «...историческое дело духа ..., – является

опытом, в котором познается действительность и который сам действительность» [4]. Задачи достижения этого понимания решаются и в педагогическом процессе. Следовательно, проявление духовного опыта субъекта в профессиональном образовании также является актуальной педагогической **проблемой**.

**Объект** – проявление духовного опыта студентов в системе высшего художественного образования.

Проявление духовного опыта личности напрямую связано с развитием субъективности, обусловленным возрастной динамикой организации внутреннего мира личности и его отношений с внешней действительностью.

**Цель статьи** – раскрыть сущностную характеристику и архитектуру духовного опыта субъектов педагогического процесса в контексте герменевтического подхода.

**Задачи статьи:**

1. раскрыть сущностную характеристику понятия «духовный опыт»;
2. охарактеризовать содержание духовного опыта субъектов педагогического процесса;
3. обосновать факторы взаимодействия смысловых контекстов студента и преподавателя в работе над музыкальными произведениями;
4. проанализировать результаты лонгитюдного эксперимента в высших учебных заведениях художественного профиля.

**Методы исследования** – анализ научной литературы, сравнительный анализ экспериментальных данных, метод обобщения и интерпретации, теоретических источников исследуемой проблемы, метод педагогического наблюдения.

## **ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ОПЫТА**

Теоретическая рефлексия опыта посттрансцендентальной философии Канта представала необходимой каждый раз, когда в традиции западной философии начинался новый философский проект. Если внимание Канта было сосредоточено на фактичности опыта, внимание Гегеля привлекла его историчность, то основателей герменевтики и феноменологии волновало взаимодействие мышления и опыта, его

связь со знаковым измерением, соотношением опыта, языка и общественной природы человека.

Нас заинтересовала неокантианская теория опыта (В.Виндельбанд, Г.Рикерт, Э.Касирер) и самопостижение опыта в герменевтике и феноменологии (В.Дильтей, Э.Гуссерль, М.Мерло-Понти, М.Хайдеггер, Г.-Г.Гадамер). Ученые этих направлений считали, что категория личного опыта является целостной характеристикой человека, на развитие которой и должен быть направлен образовательный процесс.

Самое яркое воплощение эти идеи получили в «философии опыта» Дильтея [5, стр. 136-138], аксиомой философии которого стало убеждение в том, что первичный опыт мира образуется перед любым познанием в целостности человеческой жизни. Вторым важным положением философии опыта становится содержание сознания и структурные элементы опыта (восприятие и суждение). Согласно В.Дильтею, научный опыт не конституирует мир, а значит, не является первичным опытом. Научный опыт опережает опыт структурирования действительности в жизнеосуществлении, включающий общение с действительностью. Восприятие первичного опыта является предсознательным синтезом явлений или структурированным «восприятием-представлением».

Итак, В.Дильтей поставил под сомнение гносеологическую интерпретацию субъект-объектного разделения и на основе антропологического способа рассуждения охарактеризовал субъект опыта как «субъект жизненного опыта», как взаимосвязь мышления, чувственности и свободы в рамках единого жизненного акта. Он постоянно подчеркивал необходимость ориентироваться на целое в образовании, подчеркивая что «фундаментальное отношение сохраняется – наш опыт является целостным, сложным, и мы ищем его составляющие, затем связываем их для того, чтобы достичь прогрессирующего знания» [5, с.136].

Стоит отметить, что, согласно В.Дильтею, вокруг личного опыта разворачиваются такие познавательные процессы, как восприятие, представление, чувство, мышление. Особенно важны обобщения и умозаключения. Все это предполагает наличие общей духовной инстанции – объективного духа, «медиума сообщества» (стиль жизни, общение, обычаи, государство, право и т.д.). Идеи В.Дильтея направлены не на поиски абстрактных объектов гносеологии, а на познание

целостного человека, который осуществляет духовную деятельность. Он различает внешний опыт, дающий знания, и внутренний опыт как переживание своей собственной жизни. Герменевтическое понимание опыта строится на позициях, принципиально противоположных традиционной теории познания. Опыт не может «застывать» в итоговом знании, становиться завершенной, неизменной абстракцией. Сущность опыта заключается в том, что он всегда открыт, постоянно обогащается новыми элементами.

Г.-Г. Гадамер [4] считал, что совокупный опыт бытия человека в мире включает непосредственный жизненный и опосредованный (опыт науки и опыт искусства). Согласно Гадамеру, герменевтика опыта предполагает действие механизма, благодаря которому человек вступает в диалог с традицией. Посредством языка, текста формируется опыт как духовный феномен, поскольку человек вступает в диалог с традицией, со своеобразным «Ты». По мнению Г.-Г.Гадамера и В.Дильтея, главным в образовательном процессе является не только проникновение в духовный смысл явлений прошлого, но и осознание человеком своей субъективности. Целью образования представители герменевтики считали познание учеником чужого опыта, принятие его и трансформацию в свой личный опыт. Поэтому приобретение личного опыта в процессе образования – это не просто развитие отдельных элементов (знаний, умений, навыков, способностей и т.д.), но и расширение системных качеств целостности. Это происходит в рамках герменевтического круга, в котором нет начала и конца, «конец и определяет начало, как начало – конец» (Г.-Г.Гадамер). Процесс обучения должен направляться на расширение «концентрическими кругами» единства понятного смысла (Г.-Г.Гадамер). Постигание смысла достигается путем интерпретации или бытийной включенности в мир благодаря языку и тексту. Важно отметить, что постижение смысла требует духовного единения, слияния «жизненных миров» субъектов.

## **ДУХОВНЫЙ ОПЫТ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

В поисках смысла сознание «сталкивается» с предельными явлениями, высшим раздвоением бытия и небытия, границу которых М.Бахтин рассматривал как исходную метафору культуры. На границе осуществляется событие, со-мышление, со-

понимание, сотворчество. Граница становится тем открытым пространством, в котором сочетаются различные горизонты смысла.

На рубеже опыта участников педагогического процесса, их культур можно рассматривать и образование как встречу культуры студента и его жизненного опыта; культуры преподавателя и его профессионального опыта; фрагмента социального опыта, включенного в эту встречу [15]. Поэтому возвращение к подлинным ценностям и смыслам образования предполагает обращение к духовному опыту преподавателя и студента. Культурологическим ключом к пониманию этого процесса может стать концепция М.Бахтина [3].

Духовный опыт субъектов педагогического процесса в высших учебных заведениях характеризуется определенными особенностями. В художественном творчестве опыт имеет другой ценностно-смысловой контекст. Феноменологический анализ художественного сознания, осуществленный Е. Крупником [8], свидетельствует о том, что его ценностно-смысловой контекст организует процесс. В нем, с одной стороны, субъект, погружаясь в мир художественного произведения, эмпатически сопереживает той действительности, которую создал автор, а с другой, – «отстраняется» от нее, «отчуждается». Вследствие этого художественное произведение предстает перед реципиентом как созерцательный, завершенный в себе мир. Следовательно, психологическая природа этого процесса заключается в неразрывном единстве отчуждения личности от самой себя и возвращения в свой мир в ходе общения с произведением искусства. При отчуждении исчезает субъективность, а в ходе его преодоления – объективность. Диалектическая динамика отношения личности и искусства оказывается в полном погружении в мир художественного произведения и возвращении в свой собственный мир, в себя, в мир своего «Я». Эмпатия и созерцание, по мнению автора, составляют основу художественного творческого воображения.

Аналогичную точку зрения в контексте феноменологического анализа музыкального сознания находим в концепции Р.Тельчаровой [14]. Она считает, что только яркая вспышка, момент духовного озарения, связанный с особым наслаждением или страданием неутилитарного, самопроизвольного созерцания, способен перевести субъект-субъектное отношение с обыденной сферы в

пространство с эстетическими координатами. Наслаждение и страдание, по ее мнению, образуют как бы два важных и необходимых полюса, между которыми простирается бездна эстетических состояний человека.

Таким образом, можно утверждать, что у каждого человека есть свой неповторимый «индивидуальный смысловой контекст» (Г. Риккерт), который определяет понимание художественного произведения.

## **ФАКТОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СМЫСЛОВЫХ КОНТЕКСТОВ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Отличие контекстов у субъектов педагогического процесса не разрушает их общения во время работы над текстами. Напротив, обращение к духовному опыту преподавателя, к его индивидуальному смысловому контексту способствует лучшему пониманию студентом текста художественного произведения. К важнейшим факторам взаимодействия смысловых контекстов студента и преподавателя относятся:

1. *Включение «третьего элемента» в процесс понимания художественного произведения.*

Первый элемент «Я» (личность студента и его обращение к духовному опыту преподавателя), второй – авторский текст. Третий элемент, благодаря которому осуществляется понимание, бывает разным. Это: художественные тексты (сравнительный анализ), культурные факторы (культурологический анализ), личность автора (биографический анализ) и т.д. «Третий элемент» также рассматривается как духовное ядро, объединяющее «первый» и «второй» элементы.

В современной науке распространено мнение о том, что понимание текста (особенно художественного) может быть различным по глубине. Понимание и творчество становятся синонимами. Творческий характер понимания закладывается уже автором произведения, поскольку, по М. Бахтину, создатель текста предполагает наличие не только адресата, но и высшего над адресата, высшее, справедливое понимание (Бог, абсолютная истина, суд человеческой совести, народный суд истории). Эти идеи опробовались нами в лонгитюдном экспериментальном исследовании (1997-2011 гг.).

Так, применение методов аксиологического анализа на семинарских занятиях музыкально-теоретических дисциплин предполагает восприятие музыки как мира музыкальных ценностей. Для семинарской работы можно предложить выстроить исполнительские и педагогические модели ряда произведений композиторов XX в. Как пример, приводим семинарскую работу над построением гипотетической исполнительской и педагогической модели произведения В. Сильвестрова для струнного оркестра и фортепиано "Два диалога с послесловием". Использование аксиолого-аналитического метода способствует выявлению тех ценностей, которые несет это произведение как художественное явление украинской музыкальной культуры конца XX в. В произведении речь идет о сознательном диалоге не только между личностями музыкантов между мировоззрениями различных эпох. Это – внутренний диалог современного человека XX в. Композитор словно беседует с Ф. Шубертом и Р. Вагнером, тем самым обращаясь к традициям романтизма, которые позволяют "разбудить" чистоту восприятия мира, лиричность и искренность, присущие эпохе романтизма. Использование образов "дыхания ветра" как символа дыхания Вселенной, архетипов "софийности", "философии сердца" – все это поиск смысла бытия композитора в современном мире. Автор использует звуковые фонемы как универсальные феномены культуры.

Таким образом будущие учителя музыки в процессе изучения музыки В. Сильвестрова овладевают принципиально новым качеством художественного мироотношения благодаря включению «третьего элемента» в процесс понимания музыкального произведения.

## *2. Эмпатийное проникновение в логику текста, «вчувствование в текст».*

Эмпатийное сопереживание в ходе интерпретации является необходимым условием обеспечения духовной связи с личностно-субъективным «Я» автора произведения, с общей для всех духовной сферой «Мы» – сферой intersubjectивности. Духовно-чувственные переживания здесь приобретают новые, специфические черты. Они превосходят чисто субъективное эмоционально-эмпатийное реагирование на музыку и составляют аффективно-интеллектуальное системное единство.

Основным общепсихологическим механизмом, обеспечивающим общий модус эмоционального познания, является эмоциональное сопереживание, эмоциональный резонанс, благодаря которому осуществляется открытие, постижение, выработка и воспроизведение художественного смысла. Поэтому важно не только уметь чувствовать музыку, но и осмысленно воспринимать ее. Осмысленность восприятия – необходимый элемент постижения духовной сущности музыкального образа. Однако этот элемент характеризуется уже более глубоким протеканием процессов сравнения, анализа связей между изучаемыми явлениями, вскрытия разносторонних причинно-следственных зависимостей.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что многие студенты не обладают знанием выразительных возможностей музыкальных средств в раскрытии смысла эстетических категорий, умением осуществлять мыслительные операции, глубоко проникают в сущность категорий. Этот факт подтверждают результаты анкетирования. Большая часть студентов (78,5%), выделяя в качестве предпочитаемых ряд произведений, не смогла определить категории эстетики, отраженные в них, провести аналогии, сравнения и сопоставления с произведениями такой же категории из других видов искусства. Применяемые нами в формирующем этапе эксперимента методы сравнения, сопоставления, аксиологического анализа музыкальных произведений вызвали положительные изменения: в конце эксперимента 62,3% студентов показали средний и высокий уровень освоения эстетических категорий. Показателями были: 1) знания о сущности категорий эстетики в сфере музыкального искусства; 2) знания выразительных возможностей музыкальных средств в раскрытии содержания эстетических категорий; 3) умение эмоционально откликаться на истинно прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое; 4) умение сравнивать, сопоставлять, анализировать и обобщать музыкальный материал с целью осмысления его эстетической ценности.

Анализ ответов на вопросы письменного опроса в лонгитюдном эксперименте показал, что многие студенты не задумываются, понятна ли для них музыка того или иного произведения, за счет чего происходит осмысление его содержания. Было отмечено также, что анализ произведений с результатом осмысления их содержания не рассматривается как компонент духовной деятельности студентов, ставящей своей

целью не только эстетическое наслаждение и профессиональные умения, но и глубину духовного постижения музыки. Здесь сказывается и то, что в процессе деятельности субъектов педагогического процесса не уделяется внимание развитию образного мышления, способности к ассоциативному мышлению и сотворчеству. Сила ассоциативного мышления и сотворчества проявляется не в видоизменении художественных образов, а в расширении их функционирования, включения в собственный жизненный опыт.

### *3. Постижение текста в форме идентификации.*

Студент сопоставляет художественные образы со своей личностью и своим жизненным опытом. Приведем примеры типов идентификации [19]:

- а) ассоциативный – сопоставление себя с героем произведения;
- б) адмиративный – сопоставление себя с несравненно лучшим или худшим героем;
- в) симпатетический – сопоставление себя с будничным героем;
- г) катарсический – сопоставление себя с трагическим героем;
- д) иронический – критическое отношение к антигерою, включающее рефлексию по поводу своего эстетического переживания.

Умение эмоционально откликаться на музыкальное произведение определяется как центральный признак музыкальности, обуславливающий силу и глубину переживаний. Для этого необходимо тонкое «дифференцированное» слышание. Обеспечивается оно благодаря наличию основных музыкальных способностей: музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти. Особое значение они приобретают, когда студенты, в процессе восприятия идентифицируют себя с личностью композитора, исполнителя, «героя» произведения, т.е.: в процессе сопереживания. В этом случае значительно уточняется звуковысотное слышание, расширяется зона ориентации в динамических, тембровых признаках музыки и т.д. Анализ фрагмента из «Кармен-сюиты» Р. Щедрина (сцена гадания) показал, что из 85 студентов большая часть (60,0%) не смогла дать четкую характеристику направленности музыкальных выразительных средств на раскрытие образа. Лишь 18,5% испытуемых выделило в качестве ведущего элемента мелодию, отмечая при

этом в качестве основного носителя образности данного произведения звуковысотный фактор.

Таблица 1.

Бизе – Щедрин. Кармен-сюита. Сцена гадания.

№ п/п	Вопросы	Четкий, полный		Менее четкий, неполный		Приблизительный		Не ответили	
		Количество	%	Количество	%	Количество	%	Количество	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Определите жанр, стиль, музыкальную форму произведения	9	12,8	23	32,8	35	50,0	3	4,4
2	Опишите свое понимание художественно-образного содержания произведения	14	20,0	24	34,2	27	38,5	5	7,3
3	Опишите музыкальные выразительные средства, наиболее ярко раскрывающие духовное содержание произведения	13	18,5	42	60,1	15	21,4	1	-
4	Опишите ассоциации, вызываемые исполнением произведения, приведите аналогии из произведений других видов искусства	35	35,0	28	40,0	5	7,1	2	7,9
5	Опишите переживания и чувства, которые вы испытываете в процессе исполнения	46	65,7	11	11,5	5	7,1	8	5,7
6	Охарактеризуйте свою готовность к постоянному профессиональному совершенствованию в процессе идентификации	27	38,5	-	-	13	18,5	30	43,0

В процессе лонгитюдного эксперимента (1997-2011 гг.) осуществлялся повторный анализ этого произведения. По результатам анализа 88,5% испытуемых дали полную характеристику направленности всех музыкальных элементов, фиксируя внимание на отдельных высотных, ритмических, ладотональных связях, гармонических и мелодических оборотах и т.д. Следовательно, сопоставление себя с героем произведения находится в прямой зависимости от адекватности дифференцированного интонационного слышания, опирающегося на развитие основных музыкальных способностей. Путь к этому лежит через активизацию «вслушивания» в музыкальные элементы посредством постановки эмоционально-творческих задач.

#### *4. Преодоление герменевтического круга.*

Понимание художественного произведения требует не только раскрытия каждой семиотической единицы текста, но и знания принципов их сочетания, понимания контекста всей фразы, восприятия ее в контексте произведения, в общем контексте культуры. В рамках целого раскрывается значение каждого элемента художественного произведения.

Герменевтический круг называют своеобразным парадоксом. Блаженный Августин, один из отцов христианской церкви, сформулировал его следующим образом: для понимания Святого Писания необходимо понимание. Развивая постановку проблемы Ф. Шлейермахера в XIX в., в которой герменевтический круг представлен как понимание целого через смысл частей, его составляющих, М.Н. Фроловская дополняет: понимание текста возможно только при понимании личности автора, но достигнуть понимания личности автора нельзя иначе, кроме как посредством восприятия текстов; понимание автора невозможно без понимания эпохи, но достичь понимания эпохи можно только через восприятие произведений различных авторов, принадлежащих этой эпохе. Приведенные примеры герменевтических кругов постоянно разворачиваются в педагогическом процессе высшей школы, важно только найти способы «вхождения» в круг для обнаружения личностных смыслов как в предметном содержании, так и в самих себе [17].

*5. Расширение контекста, в котором воспринимается произведение искусства благодаря «приращению» смысла (творческому домысливанию).*

Музыкально-перцептивные действия и операции во время слушания музыки выходят за пределы непосредственного восприятия, становятся обобщенными, предвидя оперативность "вхождения" в структуру произведения на основе генерализации отношений. Целостный охват произведения предполагает использование системы действий по сопоставлению и сравнению по принципу тождества и контраста аналитико-синтетических операций. Последние достигают уровня эмоционально-образных обобщений, и на их основе формируется умение анализировать музыкальный язык с позиций духовной направленности произведения. В процессе сотворчества синтез эмоционального комплекса, воплощенного композитором и исполнителем в произведении, в сочетании с синтезом духовного опыта слушателя создает слушательский образ. Он, как утверждает В. Остроменской [12], немислим вне познания, ибо является единственной возможной формой жизни музыкального произведения.

На наш взгляд, диалогичность сознаний, понимание «другого» как самого себя, умение слиться с ним, жить его переживаниями – это эмпатийные процессы, связанные с сотворчеством. Последнее во многом неотделимо от вдохновения, потому что во время музыкального познания человек удовлетворяет, как отмечает В. Остроменский [12], скрытые творческие необходимости создавать на основе переживаний, возникших под влиянием музыки, что-то свое, новое, вследствие чего испытывать наслаждение от совершенного творческого акта. Вдохновение реально проявляется в положительной избыточности и многослойности образов, возникающих перед музыкантом, и в способах их воплощения в конкретном произведении. Именно в «избыточном видении», согласно Ю. Холопову [18], осуществляется трансцендентальный диалог между композитором и тем, кто постигает процесс создания, который переходит в сферу интерсубъективности.

Однако важнейшим способом познания музыки как процесса является постижение – специфический художественный образ трансцендентального контакта между композитором и тем, кто постигает, логически мотивирует создание. Как отмечает Ю. Холопов [18], это оперирование звуковыми, нотными примерами как готовыми целостностями уже на той стороне рационального, научного, понятийно-логического мышления. Речь идет о медитативных аспектах постижения музыки (Ю.

Урманцев, [16]), поскольку музыка как вид искусства не сводится целиком к чувственно-эмоциональным и рациональным формам постижения. Развитие музыки, ее функционирование, прежде всего, в форме композиторского и исполнительского творчества, вообще развитие любого вида искусства связано еще и с интуицией, длительным вдохновенным озарением, экстазом и связанными с ними конкретными чувственно-рациональными формами выражения понятного. Все это по системным законам "воедино" взято (прежде всего, слухо-зрительные чувственные, медитативные виды постижения) и приводит к музыке. Автор проводит семантическую связь между понятиями "медитация" и "разум", "мышление", обращая особое внимание на характерную черту медитации – использование чувственных и рациональных способов познания как средств, форм выражения понятного [20].

#### *6. Воображение как элемент герменевтического опыта студента.*

Сосредоточенная эстетическая созерцательность при восприятии музыкальных образов, как внутреннее «избыточное видение», является связанной, на наш взгляд, с операциями мышления и требует богатого, яркого *воображения*. Стоит отметить, что созерцание часто связывают с «философской мечтательностью», с философствованием (созерцать – значит думать о вечных истинах, о смысле жизни). Мы акцентируем внимание на ассоциативности, которая является дополнительной информацией, связывает музыкальные сведения с индивидуальным опытом личности. Способность к эстетическому созерцанию наполняет форму музыкального произведения метафорическим смыслом. Очень важны в этом процессе обобщения, поскольку они сохраняют целостность произведения. Следовательно, высокую степень интеграции социокультурных смыслов на уровне обобщений обеспечивает выход художественного сознания на ассоциативные предметные связи, на «сцепление образов».

О ведущей роли воображения в художественном мышлении интересные наблюдения содержатся в работах известных педагогов (Э.Б. Абдуллин, [1], И. Кевишас, [7] и др.). Ученые отмечают ценность воображения, заключающуюся в том, что оно дает специфически чувственный и в то же время обобщенный и абстрагированный образ. По мнению Н. Очеретовской, «музыкальный образ можно определить как целостную интонационную систему, которая в процессе своего

становления и развития включает и элементы-интонации, находящиеся на более низком уровне организации, и подчиняет их своим закономерностям и идейно-эмоциональной направленности» [13, 13]. Таким образом, для того, чтобы постичь духовную сущность музыкального образа, необходимо умение постичь целостную интонационную систему, способность к обобщению интонации.

Обобщение интонации приобретает особенно большое значение в освоении эстетического смысла категорий. Способность к обобщению интонации позволяет устанавливать сходства и различия существенных признаков в разных категориях на основе абстрагирования. Именно на уровне обобщения интонации возможно сравнение и сопоставление полярных образов, ибо результирующая интонация хранит в себе образно-звуковую целостность произведения (В.В.Медушевский, [9]). Различные ассоциативные связи, возникающие благодаря обобщению интонации, в значительной мере способствуют постижению эстетического смысла категорий, ибо именно они порождают идентифицирование, благодаря им действует механизм синтонии.

Каждая обобщенная интонация обладает системой признаков, позволяющих в концентрированном виде отразить смысл той или иной эстетической категории.

Нами предложен метод сравнения не только полярных, но и органически связанных между собой категорий (например, прекрасное – возвышенное; возвышенное – героическое; героическое – трагическое и т.д.), а также тождественных категорий из разных видов искусства.

Применяемые в эксперименте методы сравнения, сопоставления, анализа и обобщения в значительной степени оказали влияние на развитие способности студентов к освоению эстетического смысла категорий эстетики, отраженных в музыкальных произведениях. В свою очередь, осмысление способствовало умению представить, пережить и прочувствовать художественный образ как целостную интонационную систему. Именно здесь, в образных средствах, в «технике», в процессе созидания образа глубоко заложено духовное начало музыки и его воздействия на личность студента.

*7. Соотношение художественно-образных структур с типами духовного опыта студентов.*

Значительный смылосберегающий потенциал «мягкой» надстройки на гуманитарные аспекты любого знания имеют герменевтические методы, основанные на продуктивной аналогии педагогического воздействия с текстом. Найти способ реконструкции педагогического взаимодействия – значит описать «объективный дух» сложного педагогического целого, составляющими которого являются педагогические роли и события. Смысл действия рассматривается как выражение «объективного духа». Он не создается отдельными людьми, а становится продуктом коллективных усилий. Индивидуальное действие «прочитывается» как своеобразная проекция «коллективного смысла», что составляет постоянную структуру педагогического пространства.

В рамках такого прочтения текста любое педагогическое действие основано на предсуществовании определенной культурной структуры, детерминированной коллективными идеалами и ценностями. Способность привлекать коллективные идеалы и ценности является «герменевтическим предпониманием», лежащим в основе всех форм герменевтического анализа. Однако такая установка противоречит стремлению понять смысл индивидуального действия. Д. Александер [19] называет это явление «коллективным идеализмом герменевтического анализа», «слабым звеном» классической герменевтики, которое приводит к ситуации, широко известной как «герменевтический круг». Кроме того, заповедной зоной герменевтического анализа становятся косвенные связи и взаимодействия – спонтанные самодетерминированные действия, в которых и проявляется активность личности, реализуется момент свободы, благодаря чему генерируются новые культурные ценности.

Первичной реальностью, которая делает возможным прочтение смысла художественного произведения, является, как считает А.Азархин [2], художественно-образная структура. Поскольку раскрытие духовных универсалий (смыслов) осуществляет конкретный человек, то он всегда интерпретирует их согласно своему жизнеобразу. Поэтому не художественное произведение в своей конкретности является художественным образом, а образ «проходит» через совокупность художественных произведений.

Отличие в типах художественно-образных структур, как и в типах духовного опыта, связано с фундаментальной особенностью человеческого бытия. Каждый

человек обладает уникальной позицией местопребывания в мире, уникальным жизненным миром и опытом. Одновременно он существует в intersубъективной реальности, поэтому жизненные миры могут пересекаться и совпадать, порождая общие образы бытия. Феномен понимания, «обеспеченный» той или иной художественно-образной структурой, парадоксально возникает до и вне каждого актуального высказывания, потому что закладывается общим жизненным миром с его специфической интенцией на постижение смысла бытия. Следовательно, художественно-образные структуры становятся условиями понимания произведений искусства как способов конкретных актуализаций бытийного понимания. Отсюда следует паттерн (развитая матрица, формирующая ядро культуры) постнеклассической педагогики, взаимное принятие друг друга, признание права каждого быть самим собой.

Таблица 2.

**Факторы проявления духовного опыта студентов  
(сравнительный анализ)**

	Фактор	Д а н н ы е 2001 р				Д а н н ы е 2011 р			
		Характерно				Характерно			
		для всех	для большинства	лишь для немногих	ни для кого	для всех	для большинства	лишь для немногих	ни для кого
1	Включение «третьего элемента в процесс понимания музыки	8,6	8,4	43,2	39,6	21,8	19,9	47,3	10,4
2	Эмпатийное проникновение в логику текста музыкального произведения	8,9	34,5	39,6	16,8	42,6	36,7	5,8	14,9
3	Постижение текста музыкального произведения в разных типах идентификации	4,2	14,8	57,9	22,8	51,8	23,1	7,4	17,5
4	Преодоление герменевтического круга	7,3	9,4	45,7	37,5	8,2	30,7	49,1	12,0
5	«Творческое домысливание» в музыкальном произведении	21,9	37,3	26,1	14,5	28,2	46,9	8,2	16,7

6	Способность к обобщению интонации музыкального произведения	6,7	10,3	28,7	54,2	12,1	23,7	52,8	11,2
7	Взаимовлияние художественно-образных структур и духовного опыта личности	13,7	39,3	22,7	24,3	17,8	37,1	36,9	3,3

Духовный опыт в целом проявляется на различных уровнях, а именно: на уровне сознания, саморегуляции и поведения. Доминантными показателями проявления этих уровней являются духовные качества субъекта. В нашем исследовании признаками проявления духовных качеств в деятельности студентов служат умения воспринимать, оценивать музыкальные произведения, избирательно относиться к эстетическим категориям. Таким образом, проявление духовного качества студента выражается формулой: от признаков его проявления в профессиональной деятельности – к личностной самоидентификации и самореализации.

## **ВЫВОДЫ**

Подводя итоги, отметим, что педагогический процесс в сфере высшего музыкального образования связан с различными художественными текстами. Преподаватели вместе со студентами наполняют собственным пониманием тексты художественной культуры, осмысливают проявление духовного опыта в педагогической практике.

Открытие в культуре может состояться лишь при условии, что интерпретационная деятельность стала для преподавателя и студента сосуществованием. Это, в свою очередь, означает, что понимание художественного произведения выходит за пределы интерпретационной деятельности преподавателя и студента в сферу фундаментальных основ бытия и познания. Именно так образовалась и продолжает обогащаться новая парадигма образования, принципиальным положением которой является герменевтическое толкование опыта.

Исследование содержания и структурных компонентов духовного опыта субъекта в высшем художественном образовании свидетельствует о том, что они

обусловлены контекстами музыкального восприятия, умения оценивать музыкальные произведения, избирательно относиться к эстетическим категориям. Обращение к духовному опыту преподавателя, к его индивидуальному смысловому контексту способствует лучшему пониманию студентом текста художественного произведения.

Экскурс в педагогический генезис понятия «духовный опыт» позволил выявить различное понимание его источника и необходимость осмысления исторической традиции переживания духовных феноменов. Духовный опыт субъектов педагогического процесса связан с индивидуальными смысловыми контекстами, которые определяют понимание художественного произведения.

Лонгитюдный эксперимент (1997-2011 гг.) позволил определить сущностную динамику проявления духовного опыта субъектов педагогического процесса в высшем художественном образовании, обосновать факторы взаимодействия смысловых контекстов студента и преподавателя в работе над музыкальными произведениями.

Результаты лонгитюдного эксперимента подтвердили влияние факторов взаимодействия смысловых контекстов студента и преподавателя: включение «третьего элемента» в процесс понимания художественного произведения, эмпатийное проникновение в логику текста, «вчувствование в текст», постижение текста в форме идентификации, преодоление герменевтического круга, расширение контекста, в котором воспринимается произведение искусства благодаря «приращению» смысла (творческому домысливанию), воображение как элемент герменевтического опыта студента, соотношение художественно-образных структур с типами духовного опыта студентов.

Герменевтика стремится к духовной интерпретации текста, раскрывая его смысл и значение в универсуме культуры. Духовность проявляется в обращенности субъектов педагогического процесса к универсуму культуры через символизм. Феномен духовного опыта интегрирует мир представлений, образов, духовных переживаний, через которые субъекты педагогического процесса осуществляют преобразования, необходимые для достижения Истины.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Азархин А. В. Искусство: художественная реальность и утопия. // Духовная жизнь человека и художественно-образные структуры искусства (АН Украины, нн-т философии, г. Киев: Наук. думка, 1992. – С. 38-69.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М: Сов. Россия, 1979. – 318с.
4. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Пер. с нем. – К.: Юніверс, 2000. – Т.1. – 464с.
5. Дильтей В. наброски к критике исторического разума. / Сокращ. пер. с нем. А. П. Огурцова // Вопросы философии. – 1988. - № 4. – С. 136-138.
6. Дильтей В. Категория жизни // Вопросы философии. – 1995. - №10. – С.135-139.
7. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра. Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2008. – 288 с.
8. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства на детей школьного возраста: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – М., 1990. – 28 с.
9. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
10. Микешина Л. А. Философия познания. Полемические главы. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
11. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О.Олексюк, М.Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
12. Остроменский В. А. Формирование музыкального познания. – Кишинев: Штиица, 1988. – 155 с.
13. Очеретовская Н.Л. Об отражении действительности в музыке. – Л.: Музыка, 1979. – С. 13.
14. Тельчарова Р. А. Введение в феноменологию музыки. – М., 1991. – 214с.
15. Сенько Ю.В., Шкунов В.Г. Герменевтика педагогического опыта // Педагогика. – 2012. – №2. – С. 21-29.
16. Урманцев Ю.А. О нормах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. - №4. – С.84-105.
17. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога высшей школы // Педагогика. – 2010 г. - №8. – С. 62.
18. Холопов Ю.Н. О формах постижения музыкального бытия // Вопр. философии. – 1993. – №4. – С.106-114.
19. Alexander J. Sociological Theory since. 1945. L., Hutchinson, 1987. p. 297.
20. Foltesdai D. Hermeneutics and the hipothetico – deductive method. – Dialectica, v. 33. N 3/4, p. 320.

# **Development of spiritual experience of the subject in professional art education**

**Abstract.** The spiritual experience is considered in the article as a spiritual union "life worlds" of the teacher and the student. Highlights the factors in the understanding of a work of art in the interpretative process. Revealed artistically -shaped structure of the personality as a mechanism for fixing the hermeneutic experience.

**Keywords:** spiritual experience , understanding, artistic text, interpretation, student, teacher, art education.

## **CONCLUSIONS**

To sum up, we note that the teaching process in higher music education is associated with a variety of literary texts. Teachers with students fill their own understanding of the texts of artistic culture, comprehend the manifestation of spiritual experience in teaching practice.

Opening in culture can only take place provided that the interpretive work was for teacher and student co-existence. This in turn means that an understanding of art beyond the interpretive work of the teacher and students in the fundamentals of life and knowledge. It was so formed and continues to enrich the new paradigm of education, the position of which is the fundamental hermeneutic interpretation of the experience. Study of the content and the structural components of the spiritual experience of the subject in the higher art education suggests that they are due to the context of music perception, the ability to evaluate the music, which selectively treat the aesthetic categories. Return to the spiritual experience of the teacher, he will get the semantic context contributes to a better understanding of the student text of art.

Excursion into the genesis of the pedagogical concept of "spiritual experience" revealed a different understanding of its source and the need for understanding the historical tradition of experiencing spiritual phenomena. The spiritual experience of the subjects of the pedagogical process associated with individual semantic contexts that determine the understanding of a work of art.

A longitudinal experiment (1997-2011 gg.) allowed us to determine the essential dynamics of the manifestations of the spiritual experience of the subjects of the pedagogical

process in higher arts education, interaction factors to justify the semantic context of the student and the teacher to work on pieces of music.

The results of a longitudinal experiment confirmed the influence of the factors of semantic contexts of interaction of the student and the teacher: the inclusion of the "third element" in the process of understanding a work of art , empathy penetration into the logic of the text, " the text of empathy ," comprehension of the text in the form of identification , to overcome the hermeneutical circle, the expansion of the context in which is perceived by a work of art thanks to the " increment " meaning ( creative guessing ) , imagination as an element of the hermeneutic experience of the student , the ratio of artistic -shaped structures with the types of spiritual experience of students.

Hermeneutics is committed to the spiritual interpretation of the text, revealing its meaning and significance in the universe of culture. Spirituality is manifested in the address of the subject of the pedagogical process to the universe of culture through symbolism. The phenomenon of spiritual experience integrates the world of ideas, images, spiritual experiences through which subjects the educational process is carried out changes necessary to achieve the truth.