

УДК [378.14:741/744](09)“19”

Т. В. ПАНЬОК

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПОЗИЦІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано теоретико-методологічні аспекти розвитку художньо-педагогічної освіти в Україні в ХХ ст. на тлі різних соціальних, політичних, історичних подій, що характеризують її появу й сучасний стан, а також розкрито нові напрями подальшого розвитку. Доведено, що ефективність вивчення розвитку художньо-педагогічної освіти як системи залежить від дотримання багатьох компонентів. Передусім, художньо-педагогічна освіта має виконувати соціальне замовлення суспільства, яке стосується підготовки кваліфікованих фахівців і спрямована на розвиток національної культури як складової й важливого компонента освіти.

Ключові слова: методологія, вища художньо-педагогічна освіта, історія педагогіки.

Методологію вищої художньо-педагогічної освіти ХХ ст. розкривають при вивченні фундаментальних основ дослідження узагальненні історичних процесів, що вплинули на визначення структури, логічної організації, методів і засобів освітньої діяльності у вищих навчальних закладах протягом ХХ ст. В історії педагогічної думки існує пряма залежність між суттю проблеми, її будовою, головними факторами, що впливали на ті чи інші освітні процеси, історичні наслідки, і застосовуваними засобами та методами пізнавальної функції, які дають об'єктивну характеристику компонентам наукового дослідження.

Мета статті – проаналізувати й систематизувати суть, теоретичні та методологічні засади вищої художньо-педагогічної освіти в Україні протягом ХХ ст. у суспільно-історичному контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Ефективність процесу дослідження розвитку художньо-педагогічної освіти в Україні протягом ХХ ст. на теоретичному та практичному рівнях залежить від низки факторів, а особливо від встановлення залежності між основними положеннями наукового пізнання (діалектичний і метафізичний методи), загальнонауковими методами (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, аналогія, логічний та історичний) та методами мистецтвознавчої науки.

Наше дослідження базується на низці теоретико-методологічних засад, що були поділені автором на групи. Так, одна з них ґрунтується на твердженнях діалектичного методу й системного підходу як конкретизації принципів теорії наукового пізнання стосовно вивчення розвитку художньо-педагогічної освіти як системи: визначення загальних положень, зв'язків, закономірностей історичного розвитку, що є універсальним методом пізнання об'єктів, які розвиваються. Загальнонаукові засади роботи були продиктовані, передусім, специфікою і призначенням наукового до-

слідження як формою людського буття, що орієнтується на здобуття нових достовірних знань, а також розкриття їхньої сутності. Для визначення художньо-педагогічної освіти як системи ми вивчили певні множинні елементи, взаємозв'язок яких зумовлював розкриття цілісності та механізмів розвитку освіти в Україні, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі "педагогічна освіта" та зведенням їх до ґрунтового осмислення єдиної теоретичної картини. Розглядати художньо-педагогічну освіту як систему дають змогу ознаки, що притаманні системі, а саме:

- а) цілісність досліджуваного явища;
- б) структурність;
- в) взаємозалежність системи й зовнішнього середовища;
- г) багатоваріантність [1, с. 19].

Художньо-педагогічна система – це множинність взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів (пізнавальний, конструктивний, проектувальний, комунікативний, організаційний), що підлягають об'єднанню, педагогічним та ідеологічним цілям. Як і будь-яка система, художньо-педагогічна містить певну інформацію, що має стати предметом засвоєння й зумовити рух, розвиток та досконалість навчального процесу.

Таким чином, ефективність вивчення розвитку художньо-педагогічної освіти як системи залежить від дотримання таких принципів, як цілеспрямованість, діалектична єдність системи й довкілля, оптимальність тощо. Застосування діалектичного методу скерувало нас до аналізу співвідношень, взаємозумовленості, суперечливості, цілісності, спадковості між відмінними стадіями розвитку художньо-педагогічної думки, до вивчення безперервного розвитку художньо-педагогічного руху як системної одиниці.

Синтез наукового й художнього пізнання розглядали з різних позицій, передусім класики філософії: І. Кант, В. Гегель та інші – в контексті загальної теорії пізнання. Але для детальнішого його вивчення слід звернутися до сучасних авторів. Первинною класифікацією пізнання є його поділ на чуттєвий і раціональний рівні. Саме на цьому ґрунтується поділ пізнання на наукове й художнє. Вивчали проблему в цьому ракурсі такі автори, як: Д. Хессет, М. Вертгеймер, О. Тихомиров, І. Михайлова, Б. Ананьєв, В. Панов, В. Пернацький, Г. Кузьмінов, Р. Ільюченко.

Єдність процесів мистецтва, педагогіки, естетики, культурології, психології, а також їх взаємозалежності й взаємовпливів розглядали, передусім, С. Аверенцев, Н. Авер'янова, В. Афанасьєв, М. Бердяєв, В. Личковах, В. Шило та ін. Саме громадська діяльність багатьох художників стала інтегруючою основою в утвердженні провідної лінії національної спрямованості художньо-педагогічної спадщини.

Методологічні проблеми художньої освіти вивчали О. Богомазов, І. Врона, К. Гомолач, В. Кандінський, В. Кричевський, В. Крицінський, К. Малевич, М. Мурашко, П. Мусієнко, І. Мірчук, В. Пальмов, В. Січинський, С. Томах, П. Холодний, Ф. Шмідт та ін.

Вважаємо, що проблему розвитку художньо-педагогічної освіти слід розглядати з позиції її чуттєвого сприйняття природи чи природного витвору як головних джерел творчості. Питання чуттєвого сприйняття форми й змісту досліджував український художник і педагог В. Кричевський. Так, на своїх заняттях із композиції в Київському інституті пластичних мистецтв (КІПМ) художник вчив “внутрішньо” переосмислювати закони й правила образотворчого мистецтва, що, на його думку, давало студентові можливість самостійно опанувати таємниці мистецтва. Його особистий підхід базувався на системі провідних положень, що передбачали організацію навчально-виховного процесу на засадах урахування особистісних інтересів студентів, їх ціннісних орієнтацій і власного досвіду.

На початку ХХ ст. художньо-педагогічна освіта набувала концентрованого вираження результатів пізнання мистецьких процесів, що виявилось, передусім, у методичних розробках вищих навчальних закладів. На прикладі нашого дослідження з’ясовано, що художньо-педагогічна освіта зазнавала радикальних змін протягом 20-х рр., із середини 30-х та на межі 50–60-х рр. ХХ ст. У цілому в художньо-педагогічних процесах необхідність змін виникала тоді, коли накопичувалася критична кількість фактів, що суперечили існуючій освітній моделі. Науково-педагогічне товариство поступово висувало суттєво нову систему пояснень, що була обов’язковою умовою для появи нової парадигми, позаяк вона була не якимось скупченням ідей, а цілісною освітньою концепцією, здатною підтримати на певному історичному відтинку розвиток тієї чи іншої суспільно-педагогічної думки.

Вживання саме парадигмального засобу зумовило взяття за основу періодизації еволюції художньо-педагогічної освіти ХХ ст. в Україні не лише соціокультурних факторів, а й науково-педагогічних детермінант, коли оцінювання властивих різним періодам бінарних опозицій, за певних історичних умов, дали змогу якнайточніше та найповніше вивчити зародження провідних теорій художньо-педагогічної освіти в згаданий проміжок епохи.

Ще одну групу теоретико-методологічних засад нашого дослідження становлять положення, в яких розкрито поняття свідомості, підсвідомості, надсвідомості, що допомагає як створювати нові ідеї в науковій та художній творчості, так і сприяти їх плідному засвоєнню. Потреби, що сублімуються в художню творчість, зумовлені внутрішнім світом суб’єкта. У художньому пізнанні свідомість представлена як рівень об’єктивування, де очевидним є прояв вищих психічних форм мислення й волі, – таким чином відбувається взаємодія свідомості, підсвідомості та надсвідомості. При виробленні нових знань саме домінуюча потреба, як одне з джерел надсвідомості, є основоположною головною ідеєю в пізнанні. Після того, як ідея сформована і є мета пізнавальної діяльності, починає відбуватися процес, зумовлений домінуючою потребою індивіда в пізнанні. Осягаючи поняття “домінуюча потреба”, слід пам’ятати, що “у художньому образі втілюються суто суб’єктивні переживання, що позбавлені будь-якого узагальнення” [5, с. 41].

Для свідомості є характерним лише один потік інформації. Сфера підсвідомості визначає імпульсивно плинний рівень психічного життя, в

якому провідне місце належить емоційно-афективному змісту. Підсвідомість включає те, що було усвідомлюваним або може стати усвідомленим за певних умов. Перехід інформації з підсвідомості у свідомість пов'язаний, передусім, з емоційним підкріпленням, яке впливає на хід асоціативного процесу.

Діяльність надсвідомості не контролюється свідомістю й волею, а виникає за наявності потреби творчо-пізнавального характеру. Ця діяльність завжди орієнтована на задоволення домінуючої потреби і впливає з пізнавального завдання. Для будь-якої концепції художника ключовим моментом його творчості є винайдення ідеального образу, причому "ідеальність" досягається доволі індивідуально кожною особистістю. Метою кожного живописця є вираження особистого почуття прекрасного, чи навіть божественного, в повсякденному просторі людини. Згідно з психологією К. Юнга, архетип особистості "Imago Dei" ("образ Божий") знаходить свій вияв у спонтанному зображенні кола, хреста, квадрата, що означає відтворення космогенезу на рівні підсвідомості. Наприклад, споглядальне ставлення до предмета як єдності макро- і мікрокосмосу було характерним для багатьох авторських навчальних програм, зокрема художника і педагога Михайла Шаронова (Харківський художній інститут, 1922–1957) і тих завдань, що їх ставили перед студентами в майстерні станкового живопису: форма у просторі, малярство в локальному світлі, виявлення форми й простору напруженістю кольору тощо. [7, с. 25]. Переходячи поетапно від першого завдання до останнього, студент розкривав свій внутрішній духовний потенціал, що виявлявся та втілювалася через умовні, часом абстрактні завдання. Творчий і педагогічний метод М. Шаронова можна визначити як інтуїтивізм, що йде від безсвідомості до усвідомленого розуміння ідеального в явній, матеріальній формі буття. Ці та інші програми вищих навчальних закладів хоч і можна вважати авторськими, проте вони не формувалися "з нуля", оскільки в цей період легко можна віднайти тотожний педагогічний досвід як у Західній Європі, так і в ідеологічно, політично, пов'язаних мистецьких ВНЗ Москви й Ленінграда.

Аналізуючи початок 1920-х рр., доходимо висновку, що це був час найбільшого ідейно-теоретичного напруження між головними напрямками мистецької освіти, коли виразно окреслилася проблема формування інституцій із питань теорії художньої освіти. Проте жодна з нових мистецькоосвітніх теорій в Україні не набрала тієї рушійної сили, як, наприклад, маніфест школи Баугауза в Німеччині, що ширився по всій Європі. Цікавим явищем в Україні стали безапеляційні заперечення старого й пафосні спроби творення нових універсальних художніх систем, де майстерність викладача була позначена як рівнем психолого-педагогічним, так і мистецтвом пропагандиста нових соціально-комуністичних ідеологій.

Нову методологію художньої освіти в Україні значною мірою формували: ректор одеського політехнікуму, доктор філології, професор Б. Варнеке (1921), ректор Київського художнього інституту професор І. Врона, український науковець і художник К. Гомолач, М. Бойчук та низка інших.

Будівництво національної педагогічної школи 20-х рр. ХХ ст. ґрунтувалося на підвалинах української культури, а також поєднувалося з новою концепцією Наркомоса – розвитком практицизму і професіоналізму. Ця тенденція добре простежується в методології професора К. Гомолача. Виходячи з потреб масового виробництва й зважаючи на зв'язок освітніх завдань з індустріалізацією, К. Гомолач чітко спрямовує розроблену ним методику до завдань проф.-освіти. Розглядаючи питання суперечностей декоративності й вжитковості, він зазначав, що взаємодія та відсутність глибоких суперечностей між двома визначеними ним типами краси: ужитковою й конструктивною, що, власне програмується самим художником, і є кінцевою метою творення. Розробки науковця, які полягають у поєднанні декоративності й сучасних технологій, у майбутньому будуть взяті за основу в дизайн-проектуванні.

Таким чином, цінність методики К. Гомолача для розуміння тих процесів, що відбулися на початку ХХ ст. в художній освіті, не стільки в багатстві ілюстрованих схем та мистецьких зразків, що мають екстенсивний, речовий зміст, скільки в інтенсивному, понятійному змісті, що розкриває логіку творення залежно від тих чи інших чинників. Педагог-теоретик спонукав до аналізу реального твору в систематичних поняттях, до звернення уваги на дії та ідеї, якими визначається процес творення.

Матеріали наукового пошуку свідчать про те, що сформована перспективна й продуктивна структура художньо-педагогічної освіти на початку ХХ ст. об'єднувала на базі національного мистецтва навчальні курси, вищу художню освіту, професійну творчість та фабричне підприємництво. Завдяки їй досягнення українського мистецтва стали єдиним процесом розвитку традиції в художньому освітньому просторі. Відбувалося остаточне “примирення” рукотворних основ традиційного ремесла і фабричних принципів виробництва, що було надзвичайно актуально в період становлення професійної освіти. Процес виховання майбутніх митців трактувався як принципово нове соціальне явище, що не копіювало методики минулих століть.

Після реформи вищої художньої освіти (1934) було відкинута експериментальне навчання, різні європейські методики – починають формуватися міцні підвалини академічної школи, традиції якої й дотепер лежать у основі педагогічних систем вищих навчальних закладів мистецького спрямування. Були розроблені всесоюзні плани, методики, прийоми та способи навчання для випуску спеціалістів художників-педагогів, застосована чітка структура, логічна організація, методи й засоби всього навчального процесу, єдиного для всіх радянських республік.

Узагальнений досвід показав, що в перші повоєнні десятиліття були здійснені випуски художників, творчість яких помітно зміцнила позиції реалістичної школи, закладені в 30-х рр. ХХ ст. У цьому була заслуга тодішніх керівників малярських майстерень Києва, Харкова та Одеси.

Починаючи з другої половини ХХ ст., поширюються різні наукові видання, які неодноразово висвітлювали передовий досвід, популяризували й узагальнювали різноманітні педагогічні ідеї. У 50-ті рр. ХХ ст. вихо-

дять друком дидактичні праці відомих науковців – Г. Костюка, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, М. Ростовцева та ін. Їхні ідеї щодо забезпечення наступності в навчанні, розвитку здібностей, методики навчання, систематизації вивченого, формування в особистості інтересу до навчання й творчого пошуку, свідомої дисципліни активно використовували в художньо-педагогічних інститутах.

Художньо-педагогічна освіта, починаючи з другої половини ХХ ст., постає перед нами як конкретне поєднання найрізноманітніших зв'язків. За допомогою методу сходження від абстрактного до конкретного було з'ясовано, що у другій половині ХХ ст. відбувалися численні методичні конференції, симпозіуми, науково-методичні наради, які подавали узагальнення передового досвіду навчання (переважно Академії мистецтв СРСР), виховання й управління, на яких визначалися шляхи реалізації інноваційних педагогічних концепцій, теорій та принципово нових завдань, поставлених суспільним життям перед мистецтвом. Навіть у сучасних умовах діяльність викладацького складу мистецьких закладів постійно спрямована на переосмислення навчальних планів та навчальних програм, на створення відповідної науково-методичної бази для організації навчально-виховного процесу [4].

У 50-80-ті рр. ХХ ст. були визначені критерії формування освітньої мережі, закладені принципи матеріально-технічного й кадрового забезпечення та склалася низка чинників, які визначали характерні ознаки тогочасної освіти. Утім, це був складний і суперечливий період: при постійному декларуванні уваги з боку держави художньо-мистецькі навчальні заклади залишалися осторонь освітніх процесів.

З початком “лібералізації” комуністичного режиму в СРСР марксистська методологія зазнала помітної еволюції. З другої половини 50-х рр. ХХ ст. історико-педагогічна наука СРСР частково звільнилася від “квазі-марксистської ідеології” і ввела до свого обігу окремі західноєвропейські дослідження в царині художньо-педагогічної освіти. Щоправда, ставлення до них визначалося “критикою” немарксистських поглядів, намаганням зберегти “чистоту” марксизму, убезпечивши його від “буржуазних” впливів. Загальний ідеологічний контроль з боку правлячої комуністичної партії зберігався, так само як обов'язкові офіційні методологічні засади в педагогічній освіті й науковій роботі [3, с. 191].

На початку 60-х рр. ХХ ст. методологічні проблеми з педагогіки обговорювали на кількох всесоюзних нарадах і конференціях, де йшлося про потребу “оновлення” застарілого методологічного апарату при збереженні панівних засад марксизму-ленінізму.

Протягом 50–80-х рр. ХХ століття розвиток вищої художньо-педагогічної освіти визначався освітньою політикою КПРС і підпорядковувався завданням соціально-економічного розвитку держави. Неодноразові реформування системи освіти проводилися в прискореному темпі, без оприлюднення й попереднього обговорення, до того ж значно раніше, ніж відбувалося їхнє теоретичне осмислення й наукове обґрунтування. Генезис вищої школи в зазначений період був суперечливим і характеризувався як

значними прогресивними змінами, так і посиленням негативних тенденцій. До прогресивних змін можна віднести поліпшення матеріально-технічної бази; підвищення кваліфікаційного рівня викладачів; удосконалення змісту освіти та навчально-методичної літератури тощо.

Починаючи із середини ХХ ст., вітчизняна педагогіка, у тому числі й художня освіта, функціонували під впливом ідеологічних чинників, які зумовлювали формування єдиної наукової та освітньої парадигми й пропагували перевагу соціалістичної системи освіти. Практично до кінця 80-х рр. була відсутня національно-культурна орієнтація освітянського процесу, перед працівниками вищих навчальних закладів, передусім, стояла проблема поєднання досвіду, історичних традицій освіти з партійною та ідейною спрямованістю.

Сукупність виявлених фактів дає змогу зробити висновок, що здобуття Україною незалежності зумовило активний процес відродження національних культурних традицій, перебудови вищої освіти. Тому 90-ті рр. ХХ ст. позначені помітним зростанням уваги науковців і педагогів-практиків до проблеми змісту художньо-педагогічної освіти та її історичного розвитку.

Поступове входження України до культурно-освітнього простору європейської та світової спільноти поставило перед вітчизняною педагогічною наукою важливі завдання, одним із яких є підвищення рівня професійної компетентності й мистецько-творчої майстерності майбутніх фахівців різних художніх спеціальностей. Важливим у цьому процесі є визначення мистецько-педагогічних пріоритетів у національній зорієнтованості художньої освіти в Україні як невід'ємної складової світової культури. Навчання й духовне формування високопрофесійних майстрів – від набуття професійної грамоти до психології творчості – це запорука участі України в європейському і світовому мистецькому процесі [6, с.73].

Висновки. Детальне відтворення історії розвитку художньо-педагогічної освіти в Україні у ХХ ст. потрібне заради осмислення її становища в умовах сьогодення, а також заради об'єктивного передбачення її еволюції в майбутньому. Тому проведений нами аналітичний розгляд історичних стадій еволюції художньо-педагогічної освіти був спрямований у прийдешнє.

Процес розвитку й утвердження художньо-педагогічної освіти в Україні протягом ХХ ст. був складний і неоднозначний. Він являв собою базовий, міждисциплінарний і багатофункціональний феномен, тож його розглядали як системне соціально-педагогічне явище, що має упорядковане цілісне утворення. Вивчення проблеми розвитку художньо-педагогічної освіти дає змогу адекватно відтворити єдність і внутрішній зв'язок між історичними структурами художньої освіти й розвитком педагогіки в Україні протягом ХХ ст., обґрунтувати теоретичні та практичні засади художньо-освітніх ідей у вищій школі і, відповідно, удосконалити підготовку молоді до майбутньої діяльності.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 41 с.

2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер : пер. с англ. ; под общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко. – Москва : Прогресс, 1987. – 336 с.
3. Зашкільняк Л. Методологія історії від давнини до сучасності / Леонід Зашкільняк – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 1999. – 227 с.
4. Ковальчук О. Українська академія мистецтва: до 85-ої річниці заснування / О. Ковальчук // Образотворче мистецтво. – 2003. – № 1. – С. 4–6.
5. Левчук Л. Т. Психологія: Історія, теорія, мистецька практика : навч. посіб. / Л. Левчук. – Київ : Либідь, 2002. – 255 с.
6. Образотворче мистецтво: енцикл. ілюстр. словник-довідник / [упор. А. Пасічний]. – Київ : Факт, 2007. – 678 с.
7. Томах С. За пролетарські мистецькі кадри / С. Томах, Є. Холостенко. – Харків : Рух, 1932. – 92 с.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2014.

Панек Т. В. Теоретический анализ методологических позиций в процессе развития высшего художественно-педагогического образования в XX веке

В статье анализируются теоретико-методологические аспекты развития художественно-педагогического образования в Украине в XX в. на фоне разных социальных, политических, исторических событий, которые характеризуют его появление и сегодняшнее состояние, а также раскрываются новые направления в последующем развитии. Доказывается, что эффективность изучения развития художественно-педагогического образования как системы зависит от соблюдения многих компонентов. В первую очередь, художественно-педагогическое образование должно выполнять социальный заказ общества, который касается подготовки квалифицированных специалистов и направлен на развитие национальной культуры как составной части и важного компонента образования.

Ключевые слова: методология, высшее художественно-педагогическое образование, история педагогики.

Panyok T. Theoretical Analyses of Methodological Aspects in the Development of the Higher art-Pedagogical Education During the XX Century

This paper examines the theoretical and methodological aspects of art-pedagogical education in Ukraine during the twentieth century against the background of social, political and historical events, that characterize its appearance and its impact on the present condition and reveal the direction of its further development. In the article proved that the effectiveness of studying the art-pedagogical education as a system, depends on the observance to a plenty of components. First of all art-pedagogical education should fulfill the social order for training the qualified specialists for all branches of industrial and national-economical systems, that aimed to the development of human culture as an important component of education.

In the beginning of the twentieth century art-pedagogical education acquire a concentrate expression of the results of art processes perception. For example, our study found that art-pedagogical education has undergone by the radical changes over the 20 years (from the mid 30's and on the verge of 50-60 years). In general, the necessity of changes in art-pedagogical processes occurred when the number of critical facts began accumulate and contradict to existing educational model. Scientifically-pedagogical association gradually bringing forward essentially new system of explanation. That was an obligatory condition for the appearance of a new paradigm, so as it wasn't some king of idea's accumulation, but an entirety educational concept, that can support the development of a social and educational thought at a historical segment.

Key words: methodology, the highest art-pedagogical education, history of pedagogy.