

## **ЗАГАЛЬНОФІЛОСОФСЬКІ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ВИТОКИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

У статті аналізуються загальнофілософські та історико-культурні основи розвитку сучасної мистецької освіти. Головний акцент ставиться на національну складову як у філософії, так і в мистецтві. В умовах перехідного періоду до розвинених ринкових відносин, в якому все ще перебуває Україна, роль держави в проектуванні нових освітніх програм є провідною. Нова система освіти України в цілому відповідає світовим тенденціям розвитку вищої освіти, зокрема положенням Болонської системи. Однак орієнтація на європейський шлях розвитку повинна враховувати не лише загальноєвропейські цінності, але й українську складову – національні витoki розвитку. Це повністю стосується мистецтвознавства. «Філософія серця» Г. Сковороди і П.Д. Юркевича, що відповідає українській ментальності, має становити основу мистецтвознавчих досліджень.

*Ключові слова:* мистецька освіта, нова система освіти, Болонська система, національна складова філософії, національні джерела розвитку.

The role of the state is leading in designing new education programmes during the transition period underway in Ukraine. The new system of education in Ukraine in general complies to world tendencies for higher education to develop, provisions of the Bologna system in particular. However, Europe-oriented development should account for not only European values, but also Ukrainian constituents i.e. national sources of development. This has much to do with art criticism, especially in the field of education. Therefore, standpoints of the, primarily those of H. Skovoroda and P. Yurkevych, have to become a cornerstone of all art-related research.

*Key words:* art education, new system of education, Bologna system, constituents national philosophers, national sources of development.

Первісні філософські системи містили практично всі знання про світ і людину, не розгалуживались, а становили єдине ціле філософії. Однак уточнення проблематики філософії у процесі її розвитку призвело до диференціації окремих галузей знань: філософії історії, філософії математики, філософії фізики тощо. До таких знань належить і філософія освіти. Ця галузь філософії визначає загальні підходи до розуміння гносеологічних та світоглядних проблем подальшого розвитку та реорганізації освітньої системи, зокрема мистецької, пріоритетних напрямків проектування нової школи.

Філософія освіти конкретизує загальні характеристики педагогіки в певних історико-культурних умовах і виконує, на думку О.П. Рудницької, три функції, головною з яких є та, що визначає смисл, акумулює концептуальні ідеї, пошуки, досягнення педагогічної науки та методи їх реалізації. Визначені аспекти філософської думки можна вважати вихідними для з'ясування змісту

філософії мистецької освіти, що є похідною від філософії освіти та філософії мистецтва (естетики) [8].

В основі понять та критеріальних узагальнень естетики, предметом якої, за словами Г. Гегеля, є «філософія мистецтва... чи буття», у якій інтегруються й кристалізуються найзагальніші знання про його закони, філософія мистецької освіти пояснює закономірності впливу мистецтва на людину та способи духовно-практичного осягнення художніх творів, її завдання полягають у застосуванні методологічних, культурологічних, естетичних принципів для розкриття теоретичних моделей сутності, світоглядного значення та місця мистецтва у загальній системі людської культури і освіти.

Мета філософії мистецької освіти якраз і полягає в усвідомленні смислу художньо-педагогічної діяльності на вищому рівні узагальнення теоретичного досвіду пізнання у філософських законах, категоріях, поняттях. Вивчення філософії мистецької освіти, зокрема базових для будь-якої філософії понять об'єкта і суб'єкта, загального і одиничного, раціонального і ірраціонального, понятійно-логічного і образно-інтуїтивного, супроводжується пізнанням парадоксів, дилем, антиномій, припущенням поліваріантних висновків, тобто потребує тих якостей мислення, що найбільше відповідають сучасним вимогам розвитку творчої особистості, здатної до швидкого реагування на можливі зміни навчального середовища.

Таким чином, філософія мистецької освіти відіграє важливу роль не тільки як наукова дисципліна, але й як науковий напрям. Про корисність її опанування яскраво свідчить посилення інтересу до філософських течій різних часів, що донедавна вважалися далекими від засад мистецької освіти. Серед них на особливу увагу заслуговують ті, що спрямовують сучасну освіту на процеси формування духовності особистості, характеризуються якісними змінами у розвитку внутрішнього світу, рис і властивостей людини. Для філософії мистецької освіти як науки про вплив мистецтва на людину природним є звернення до досягнень гуманістичної психології. Е. Фромм, Г. Олпорт, Дж. Келлі та інші стверджують, що сутність людини полягає в тому, що вона рухається від природи до самовдосконалення, внаслідок чого активно творить себе і постійно рухається у напрямку особистісного розвитку творчості та самодостатності. Звідси випливає і ключова установка нового педагогічного мислення, що утверджує ідеали гуманного ставлення до людини як найвищої цінності буття і створення всіх умов для її вільного розвитку [11].

Ці принципи розвиває теорія самоактуалізації А. Маслоу, за якою найвагомішу силу впливу на людину становить творчість, що допомагає значно повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності. Маслоу вважав, що всі самоактуалізовані люди мають загальні характерні риси: самоповагу і повагу до інших людей; інтерес до навколишнього світу; прагнення розібратися в собі тощо. До таких самоактуалізованих людей він відносив А. Лінкольна, Т. Джефферсона, А. Ейнштейна та інших [7].

Також гуманістична психологія сягає своїм корінням в екзистенціальну філософію – С. К'єркегор, К. Ясперс, М. Гайдеггер, які наголошують на унікальності буття кожної людини, її відповідальності за сенс свого життя, за

здатність бути головним архітектором власної поведінки та життєвого досвіду. І гуманістичними психологами, і екзистенціалістами підкреслюється значення суб'єктивного досвіду як основного феномена у дослідженні людини. Це наближує систему їх поглядів до феноменологічного напрямку філософії, найяскравішим представником якого є К. Роджерс, чії роботи відіграли ключову роль у становленні новітніх технологій освіти. Головне в них – наявність «Я»-концепції, що характеризує ідеальні уявлення шляхів самовдосконалення, можливості досягнення «Я»-ідеального і в такий спосіб дає підстави для висновків щодо ефективного педагогічного впливу на індивіда, якого можна досягти лише за умов урахування його власної точки зору на світ. Фундаментальним компонентом структури особистості Роджерс вважав «Я»-концепцію. Мається на увазі практика емпатичного розуміння, мета якого – зрозуміти досвід іншої людини. Так, як вона сама переживає (дотримання об'єктивної коректності при цьому не потрібне). Свою теорію цілющої сили відкритої комунікації К. Роджерс застосовував на зустрічах груп людей різних національностей і країн. На цих сесіях він шукав вирішення конфліктів, що виникали на міжнародному і міжнаціональному рівнях. При цьому К. Роджерс наводить низку найважливіших, на наш погляд, ключових понять теорії:

а) *безумовно позитивне ставлення* (Unconditional positive regard). Турбота про людину, що не потребує жодних особистих нагород. Таке ставлення створює умови для того, щоб людина була тим, чим вона є в дійсності, незалежно від її характеру;

б) *міжособистісне розуміння* (Interpersonal knowing). Під цим поняттям розуміється практика емпатичного розуміння. Його мета – зрозуміти досвід іншої людини;

в) *об'єктивне розуміння* (Objective knowing). Розуміння на соціальному рівні. За його допомогою в умовах об'єктивної реальності перевіряються гіпотези, спекуляції і припущення;

г) *повноцінно функціонуюча особистість* (Fully functioning person) – повністю усвідомлює своє реальне «Я» і наділена такими рисами: відкрита досвіду, живе теперішнім, довіряє своїм інтуїтивним судженням і внутрішнім імпульсам. Упевненість людини в здатності приймати рішення відноситься до всієї особистості в цілому, а не тільки до «інтелекту»;

г) *«Я»-ідеальне* (Ideal self). Оптимальна «Я»-концепція людини. Як і власне «Я», вона постійно змінюється. Може служити ідеалом, до якого людина прагне, і в той же час може перешкоджати розвитку, якщо дуже відрізняється від актуальних цінностей і реальної поведінки [10].

Для філософії мистецької освіти виняткове значення має вплив феноменологічних ідей на проблематику художньої творчості, розробка якої пов'язана з Е. Гуссерлем, М. Шеллером, Р. Інгарденом, М. Дюфренном. За М. Дюфренном, головне призначення мистецтва не в тому, що воно доставляє нам радість і насолоду..., а в тому, що воно виражає і передає «голос Природи», звернений до людини, повертає людину в стан первісної невинності, природності і спонтанної свободи, пробуджуючи в ній «фундаментальне чуття світу», яке не здатний передати жоден понятійний апарат [3, 176]. Слід особливо підкреслити вплив

феноменології на мистецтвознавчу проблематику, що знайшла своє яскраве відображення в концепції артизації дійсності. Проголошуючи мистецтво найвищим типом пізнання, французький теоретик убачав у ньому практично єдиний засіб гальмування деперсоналізації й дегуманізації людини в умовах сучасного суспільства. На думку Дюфренна, поширення естетичного досвіду здатне повернути людину в природний стан, і в такому поверненні «прометеївська» роль належить мистецтву.

Широкого визнання у теорії й практиці мистецької освіти набув феноменологічний метод О.Ф. Лосева, який визначив символ як «субстанціональну тотожність ідеї і речі» Кожен символ включає в себе річ (образ), але не зводиться до нього, оскільки має на увазі присутність якогось смислу, нероздільно злитого з образом, але йому не тотожного. Діалектику художнього твору філософ визначає як постійне «становлення рухливого покою самототожного розрізнення». Цей постулат означає, що, з одного боку, художній твір є цілісним матеріальним утворенням і фіксується незмінною художньою формою, а з іншого – це динамічна система, розуміння якої детерміновано тим чи іншим історичним етапом функціонування мистецтва, а також особливостями неповторно-індивідуального досвіду кожної людини, яка сприймає його. Звідси випливає і характеристика мети мистецтва: це не відображення дійсності, її конкретне копіювання, а вираження глибинної сутності явищ та їх осмислення у символічній художній формі, що є творенням нової, іншої реальності, не тотожної звичній повсякденності [6, 635]. Чимало ідей, проголошених у межах феноменологічної орієнтації, стали поштовхом теоретичних пошуків і поступово інтегрувалися в суміжні з нею філософські концепції. Такою є концепція інтерпретації, що посідає важливе місце в феноменологічній естетиці Р. Інгардена, який порушив питання про невизначеність, незавершеність художнього твору як особливу якість мистецтва. Акцент на багатшаровості структури творів мистецтва є головним досягненням феноменологічної естетики [5]. Процес сприймання стимулює творчу активність реципієнта, що доповнює твір своєю уявою.

Ця ідея перетинається з вихідною тезою рецептивної естетики. Тлумачення творчо-індивідуальних реакцій, що зумовлюють поліваріативність сприйняття, багато в чому спираються на герменевтичну теорію, згідно з якою пізнання індивідуального задуму митця не потребує від реципієнта «переселення в чужу культуру». Адресант залишається самим собою і через порівняння художнього образу з власним досвідом проникає в духовний горизонт мистецького твору, осягає його образний смисл. Адже індивідуальне сприйняття спирається на особистісний інтелектуальний і емоціональний досвід, що роздрібнює значення твору на безліч «індивідуальних сприймань», і це призводить до того, що кожний реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення.

Принципове значення для філософії освіти має інтуїтивна естетика, в якій особливе значення має інтуїція, що доповнює інтелектуальні процеси і дає можливість людині не лише бачити світ, а й висвітлювати глибини духовного, не доступного інтелекту. Ця концепція істотно змінює сучасну картину пошуків у галузі вивчення мистецьких дисциплін і вимагає осмислення прихованих психологічних можливостей позасвідомого у розвитку особистості [11].

Щодо національних витоків розвитку мистецької освіти, то нині особливого значення набувають найвизначніші в історії філософської думки України етико-моральні вчення Г.С. Сковороди і П.Д. Юркевича. Їх твори мають національний колорит, так необхідний у сучасних умовах, оскільки фокусуються навколо теоретичної ідеї серця, характерної українській ментальності.

Зміст філософської позиції Сковороди полягає у його роздумах про людину, її внутрішній світ, моральне вдосконалення, необхідність безупинного творіння самого себе. Стрижнем його філософського бачення Всесвіту є вчення про самопізнання, звернене на саму людину. На погляд українського філософа, цей процес не може бути реалізований як інтелектуальний акт, а може здійснюватися лише в переживанні. Тому його органом є серце – сукупність почуттів, бажань, прагнень «осереддя» людини, емоційно-вольове єство її духу. Цей підхід стверджується значенням духовності як справді адекватного для власне людського існування розуміння невіддільності буття особистості – від її вчинку смислу морального діяння. Категорія серця, якому Сковорода приписував можливість мислити і діяти, бути головним засобом, акцентує значення емоційного чинника у розвитку особистості, а відтак – необхідність його врахування в організації освітнього процесу. Принципи вчення Г.С. Сковороди розвиваються у «філософії серця» П.Д. Юркевича. Пошук істини і добра, на думку цього філософа, не обмежується лише зусиллями пізнавальної діяльності розуму. Він є актом щирої душі, щирого серця як охоронця і носія всіх телесних сил людини, центром її морального життя, вихідним пунктом усього доброго і злого. Концептуальне значення мають думки про те, що духовне життя народжується раніше, ніж світло розуму, а знання утворюються внаслідок діяльності душі. Таке тлумачення проблем людського пізнання допомагає зрозуміти духовне життя як вираження неповторності особистості, що є важливим орієнтиром у розвитку сучасної педагогічної думки.

Таким чином, внаслідок огляду найважливіших, на наш погляд, загальнофілософських теоретичних джерел виявлено і окреслено основи творчого процесу, які відіграють важливу методологічну роль для розуміння і подальшого аналізу тенденцій розвитку сучасної мистецької освіти.

Вивчення історико-культурного аспекту формування системи української мистецької освіти, напрямів її еволюції, етапів формування мережі її навчальних закладів надає змогу структурувати структурно-культурологічні закономірності та виявити найбільш значущі тенденції розвитку соціально-культурної сфери України. Це дає можливість спрогнозувати перспективи її, подальше вдосконалення і професіоналізацію у майбутньому.

Дослідження культурних процесів філософами, мистецтвознавцями, істориками (Д. Антонович, М. Грушевський, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Попович та інші) вказують, що національну еліту як протягом попередніх століть, так і, на думку С.М. Волкова, наприкінці ХХ століття, формували видатні культурно-освітні діячі, які протягом багатьох століть створювали національну культуру і передавали свій досвід майбутнім поколінням, виступаючи в ролі носіїв і охоронців культурних традицій в Україні [1].

Ученими різних поколінь досліджено, що основи традицій мистецької освіти зародилися в Києві як культурному центрі Київської Русі. Уже тоді розвиткові закладів мистецької освіти надавалася значна увага, передусім з поширенням християнства, що зумовило необхідність підготовки власних кадрів з відправлення богослужіння. Так, у Києві при Десятинній церкві діяли великий хор і школа, де навчалися співу. Києво-Печерська лавра стала справжнім центром церковного співу, де на основі культової музики зростало багато музикантів-співаків і композиторів. Із часом у Києві вкорінюються міцні традиції мистецтва співу, де склався знаменитий київський розспів, який поширився майже серед усіх слов'янських народів. У київських монастирях закладалися основи партесного (багатоголосого) співу (XV–XVI століття). Цьому сприяла діяльність церковних парафіяльних шкіл, в яких навчали, крім грамоти, богослужбовому співу.

Формуванню традицій української мистецької освіти, безперечно, сприяла і діяльність братських шкіл, які у XVI столітті спочатку відкривалися на території Західної України – у Львові, Перемишльській, Холмській єпархіях, а пізніше – у Києві. Музикою тут називали вокальний спів – головну дисципліну, що викладалася з перших уроків навчання. Партесний хоровий спів лунав у православних церквах Львова, Києва, Луцька, де виконувалися 4-5-6- і навіть 8-голосні композиції. Потрібно також згадати Острозьку слов'яно-греко-латинську академію, засновану 1576 р., звідки в Україну та Білорусь поширився відомий «острозький наспів».

Отже, на розвиток мистецької освіти значною мірою вплинули традиції підготовки музикантів для здійснення церковних обрядів, що проводилися у монастирях, семінаріях, школах при соборах і церквах. Формуванню світогляду населення, спрямованого на естетизацію життя, сприяла і педагогіка церковних парафіяльних шкіл, що були під патронатом козацтва на Лівобережній й Слобідській Україні, де передбачалося навчання співу, а не лише вміння читати і писати. Так, у другій половині XVIII століття у системі освіти Запорозької Січі існували також спеціальні школи, де готували співаків і музикантів. Але навчання музики в братських школах не передбачало предметів з інструментальної підготовки, у що зробила свій внесок доба козацтва XVII століття з її прагненням до свободи і незалежності країни, особистісної свободи. Використання в полковій музиці козаків різних духових, ударних та струнних музичних інструментів певним чином впливало й на існування народної інструментальної традиції. Так, у XVII–XVIII століттях у Бучачі, Чорткові, Підгайцях на Тернопольщині були музичні цехи, що залишили по собі осередки народного виконавського інструменталізму [12, 31]. Українські традиції мистецької освіти з навчання гри на музичних інструментах також пов'язані з творчістю лірників, бандуристів, кобзарів, які об'єднувалися в братства. Тільки бардам та їх учням дозволялося грати на кобзі та лірі. Більшість кобзарів володіла великим репертуаром: виконувала думи, народні пісні, суспільно-побутові, обрядово-весільні, ліричні пісні, пісні-баллади, сатиричні та гумористичні пісні, грали на весіллях, родинних святах популярні танцювальні мелодії.

Світське ж бандурне музикування (бандурництво) збагачується і розвивається завдяки зрячим музикантам паралельно з кобзарством. У творчості

музикантів, акторів, педагогів XVIII–XIX століть спостерігається вершинний прояв професійності в музиці. Цьому сприяла діяльність Києво-Могилянської академії, розквіт якої припадає на кінець XVIII – XIX століття. На думку сучасного дослідника О.В. Михайличенка, саме в ній наприкінці XVIII століття запроваджується професійна музична підготовка. Про це свідчить створення перших підручників та навчальних посібників. Зокрема, у навчанні музики «Граматику мусикійську (музикальну)» М. Дилецького та ірмологіони (ірмолої) – давні пам'ятки нотно-лінійного письма в записі п'ятилінійною, так званою київською квадратною нотою, своєрідні хрестоматії, що містили, крім богослужбових співів, вибраний пісенний репертуар, пов'язаний з фольклорними джерелами і місцевими пісненими традиціями [9]. У навчальних програмах Києво-Могилянської академії поряд із навчанням музики і співу важливе місце посідали образотворче і театральне мистецтво. Театральне мистецтво було продовженням процесу навчання студентів поезики і риторики. Шкільний театр, що діяв в академії, потребував від акторів та постановників драм, інтермедій, вертепів знань з образотворчого мистецтва, музики, а також акторських навичок. Як зазначає З. Хижняк, традиції шкільного театру в Росію, Білорусь, Сербію перенесли вихованці академії Д. Туптало, Е. Славинецький та інші [12]. Розвитку малярства в академії сприяв звичай підносити важливим особам художньо оформлені, віршовані панегірики й привітання. В Київській академії малювальне мистецтво було найулюбленішою справою учнів, які оздоблювали каймами і віньєтками зошити зі своїми завданнями, аудиторські нотатки, а також листи і конклюдії для публічних виступів, що подавали вчителям. Найпоширенішим серед учнів академії було орнаментальне й алегоричне малювання. В академії склалася й власна художня школа. Відомими граверами стали І. Щирський, Г. Голяховський, Г. Левицький. Апогей професійності та інституалізації в образотворчому мистецтві спостерігається в кращих зразках іконописних шкіл Києво-Печерської лаври, інших храмів, а у XIX столітті – у діяльності приватних шкіл образотворчого мистецтва. Значну цінність для вивчення становлення української школи образотворчого мистецтва мають малюнки викладачів та учнів Лаврської іконописної майстерні, так звані «кужбушки», що дають уявлення про художнє виховання, про рівень української графіки й живопису XVII–XVIII століть.

У XVIII столітті з'являються й окремі навчальні заклади мистецького спрямування, наприклад відкриття Глухівської спеціальної школи півчих, у якій з 1730 р. виховувалися співаки для придворної капели в Петербурзі, стало першою спробою професіоналізації мистецької діяльності.

Наприкінці XVII століття виявляється ще один осередок розвитку загальної мистецької освіти – Харків. Так, з 1726 р. при Харківському колегіумі існував хор і спеціальний нотний клас, де головна роль приділялася вивченню церковному співу та партесних концертів.

Від 1773 р. при Харківському казенному училищі функціонували класи вокальної та інструментальної музики, випускників яких відправляли до придворної капели в Петербурзі. Важливим осередком музичного естетичного виховання завдяки діяльності В.Н. Каразіна був і Харківський університет, заснований у 1805 р. З його вихованців було створено симфонічний оркестр, а

один з випускників – М.С. Балишев – після закінчення Санкт-Петербурзької академії мистецтв став відомим митцем.

Славетним освітнім центром, у якому значне місце посідало музичне виховання, став Київський університет, відкритий 1834 р. Поширенню мистецького (музичного) виховання сприяла діяльність його першого ректора М.О. Максимовича – знавця й збирача українських народних пісень.

Були й спроби відкриття мистецьких навчальних закладів в інших місцях. За спогадами одного з найпомітніших волинських дослідників 20–30-х рр. ХХ століття М. Тележинського, за часів князя Потьомкіна в Кременчуці було засновано Музичну академію на чолі зі славетним українським композитором італійської школи Максимом Березовським. Поширення музичної освіти спостерігалось й в активній просвітницькій діяльності перемишлянського єпископа Івана Снігурського.

Отже, можна стверджувати, що передумови для організації професійної мистецької освіти в Україні закладалися поступово в центральному, західному та східному регіонах майже одночасно у відповідних соціальних умовах. Це відбувалося не лише у великих культурних центрах (Львів, Київ, Харків), але й на периферії (Бахмут, Глухів, Кременчук, Острог). Якщо з давніх часів (доба Київської Русі) і до початку ХХ століття цьому сприяла діяльність видатних особистостей, то в сучасних умовах розвитку мистецької освіти провідна роль відведена державі.

### *Література*

1. Волков С.М. Институализовані соціокультурні системи: Регіональна специфіка та динаміка / С.М. Волков. – К.: Інститут культурології НАМ України, 2010. – 248 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Дюфренн М. Феноменология эстетического опыта / М. Дюфренн. – М., 1953.
4. Зязюн І.А. та ін. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навч. посібник. / І.А. Зязюн та ін. – К.: Знання, 2007. – 567 с.
5. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. – 572 с.
6. Лосев А.Ф. Проблемы символа и реалистическое искусство / А.Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999.
8. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О.П. Рудницька; [заг. ред. О.В. Михайличенко]. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – 255 с.
9. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): монографія / О.В. Михайличенко. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 340 с.
10. Роджерс К. Теория личности: [пер. В. Лях и А. Хомика] / К. Роджерс. – В кн.: Rogers C. Client – Centered Therapy. – Boston: Houghten Mifflin, 1951.
11. Фромм Е. Анатомия человеческой деструктивности; [пер. с нем. Э. Телятниковой] / Е. Фромм. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2006. – 635 с.
12. Хижняк З.І. Історія Києво-Могилянської академії / З.І. Хижняк. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 184 с.