

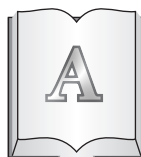


МОДЕЛІ ЗМІСТУ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ПІДХОДІВ

Ольга ОЛЕКСЮК

© Олексюк О. М., 2011

Ключові слова: вища мистецька освіта, модель, гуманістична парадигма, діалог.



Актуальність розроблення моделі змісту вищої мистецької освіти пов'язана з парадигмальними змінами, що відбуваються нині у педагогічній науці й практиці вищої школи загалом. Як має бути побудовано зміст вищої мистецької освіти: як вивчення наукових засад мистецтва; як залучення до практичної діяльності в сфері мистецтва чи як вивчення історії мистецької педагогіки за всіма її напрямками і періодами?

Вирішуючи питання джерел змісту вищої мистецької освіти, ми дослідили цінність різних його елементів з погляду філософсько-педагогічної стратегії неперервної мистецької освіти ХХІ ст. Нами використано методологію філософської проекції етапів розвитку онтології на освіту (В. Андрущенко, В. Луговий, М. Михальченко, В. Рябченко, М. Степко та ін.); проаналізовано праці з еволюції онтологічних основ вищої освіти на межі ХХ і ХХІ ст. загалом (Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська та ін.) та вищої мистецької освіти зокрема (В. Бутенко, В. Дряпіка, Л. Коваль, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.)

Мета цієї статті – обґрунтувати зміст сучасної вищої мистецької освіти та оха-

Аналіз наукової літератури з проблем вищої мистецької освіти свідчить про те, що в реальній практиці сформувалися три освітні моделі – наукоцентрована, особистісноцентрована і культуроцентрована.

рактизувати підходи до розроблення її моделей.

Вища мистецька освіта розглядається як багатовекторний феномен культури суспільства, що пронизує всі форми суспільної свідомості. Кожна з цих форм проявляється через певні види художньої діяльності. Освоєння їхнього соціального досвіду розвиває у майбутніх фахівців індивідуальну художню свідомість. Залежно від основних видів художньої діяльності можна виокремити такі моделі змісту мистецької освіти (назви моделей запозичені з концепції А. Захлебного та О. Дзятковської).

Наукоцентрована модель змісту мистецької освіти спрямована на розвиток науково-пізнавальної та науково-дослідницької компетентностей. Ця модель посідає важливе місце в сучасній картині світу, в становленні особистості майбутнього фахівця та його успішної соціалізації. Основне джерело такої моделі – мистецтвознавча наука та педагогіка мистецтва.

Особистісноцентрована модель акцентує увагу на комунікативній компетентності майбутнього фахівця. Відповідно, джерело змісту мистецької освіти – комунікативні практики, художня творчість та етномистецькі традиції.

Культуроцентрована модель змісту спрямована на залучення студентів до різних видів художньої діяльності з метою самоідентифікації особистості в культурі та формування особистого досвіду культурності.

Кожна з названих моделей змісту мистецької освіти може бути реалізована в різних освітніх парадигмах. Зупинимось на одній із найпоширеніших парадигм – гуманістичній, в якій наукоцентрована, особистісноцентрована і культуроцентрована моделі не протиставляються, а інтегрують найцінніші ідеї розвитку сучасної мистецької освіти.

Гуманістичний підхід К. Роджерса [9] має назву «особистісноцентрований підхід», який якнайточніше відображає зміст його основних положень. Особистість є центром власного розвитку, який включає:

джерела і рушійні сили зростання; ресурси, що передбачають зміни щодо власного посилення; здатність обирати індивідуальний шлях і керувати своїм становленням. При цьому тенденція до самоактуалізації в теорії К. Роджерса є єдиним мотивом, що спонукає особистість до зростання.

За К. Роджерсом [9], існують три умови, які дають змогу утворити фундамент ефективних взаємовідносин між суб'єктами самоактуалізації: прийняття, розуміння і допомога. Першою умовою самоактуалізації є *прийняття* (щире, неогіночне ставлення, що характеризується увагою фасилітатора до особистості). Друга умова – *розуміння* – це співпереживання стану іншої людини на рівні емпатії, здатність, за влучним виразом К. Роджерса, «постояти в чужих черевиках». Емпатійне розуміння здатне допомогти іншій людині не тільки відчувати психологічний комфорт, а й глибше відчувати особисті почуття і переживання. *Допомога* учневі в контексті гуманістичного підходу – це сприяння в розкритті його особистих ресурсів. Викладач виходить із того, що потенціал розвитку людини, який закладено в ній самій, не може бути результатом зовнішньої взаємодії, у тому числі навчання й виховання.

К. Роджерс у своїх працях стверджував, що тільки свобода здатна сприяти реалізації людини в сучасному світі. Він зазначав, що свобода – це мужність, яка дає змогу людині «вибирати» себе, відкривати сенс як джерело відповідальності за своє «Я». Другий момент у характеристиці свободи – це те, що вона передбачає реалізацію послідовності життя. Свобода, яка властива людині-суб'єкту, є ознакою узгодженості її життя з власним потенціалом. Учений виявив, що особистісні зміни полегшуються за умови конгруентності як почуття, що його переживає педагог. Дослідження вченого показали, що саме з конгруентністю пов'язана успішність педагога.

Концептуальні ідеї К. Роджерса дають змогу розглянути сутність педагогічної моделі у вищій мистецькій освіті, яка є важливою характеристикою взаємодії трьох

саморозвивальних систем: мистецьких цінностей, особистості студента і особистості викладача.

Мистецтво з глибини віків і до нинішнього часу, звернене «від серця до серця», несе естафету єднання, здійснюючи комунікативну функцію через час і простір. Педагог зобов'язаний, прийнявши цю «естафету єднання», передати її своєму учневі. Проникнення, на думку Г. Щербакової [10], у музичний всесвіт передбачає особливий вид спілкування, в процесі якого механізм «зворотного зв'язку» включає механізм «музичного наслідування», адже закон збереження енергії діє постійно, змушуючи в далекому минулому побачити паростки майбутнього, а в дні нинішньому – давно забуті риси.

Мистецька педагогіка, як і весь музичний світ, – це безперервне становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Мистецька освіта як складноорганізована система об'єднує нескінченність постійного розвитку музичного всесвіту, становлення і розвиток у педагогічному процесі особистості учня і, врешті-решт, саморозвиток і самовдосконалення музиканта-педагога, який здійснює взаємозв'язок між усіма компонентами системи. Співзвуччя і гармонія в «тріо» – музика, педагог, учень – можливі, за Г. Щербаковою, через співпереживання і співтворчість.

Таким чином, у педагогічному процесі втілюється концепція діалогічного спілкування, що забезпечує постійне поле «зворотного зв'язку». Синтетично-діалогічне спілкування між об'єктом – носієм цінності (музичним твором) – та колективним суб'єктом пізнання і ціннісного осмислення (педагогом і учнем), що здійснюється в педагогічному процесі, дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії: вчитель – учень, об'єднуючи їх на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні, а на світоглядному рівні – у співтворчості. Отже, в педагогічному процесі, вважає Г. Щербакова [Там само], через ланцюг ціннісної взаємодії виникає діалогічна парадигма: композитор – музичний

твор – музикант-педагог – учень + співпереживання + співтворчість.

Діяльність викладача вищого мистецького навчального закладу зумовлена необхідністю оволодіти вмінням інтерпретувати художній текст. Т. Рейзенкінд [3] зазначає, що художній текст виконує дидактичні функції, забезпечуючи дискурс як спосіб організації розгорнутого комунікативного спілкування. Він сприяє розумінню змісту інтеграції в єдину цілісність різноманітних культур на основі принципу варіювання й комбінування часових і просторових співвідношень. Цей чинник впливає на оволодіння образними методами навчання. Водночас студенти повинні мати уявлення про поняття «художній текст», виходячи з контекстного підходу (інтеграція знань із мистецтвознавства, філософії, психології, педагогіки). Автор концепції стверджує, що контекст забезпечує неперервну смислову організацію – а це важливо для створення педагогічної ситуації розуміння художнього тексту. Із *утворенням ситуації розуміння* завдяки тексту й контексту майбутній учитель музики може глибше пізнати зміст онтології мистецтва. Йдеться про розуміння двох полюсів контексту: даного (факт існування реалій мистецтва) і створеного (факт мислення); останнє сприяє організації діалогу в ході самопізнання й навчального процесу в школі.

Одним із головних завдань педагога є необхідність розвитку в студента здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки щодо художніх творів, а й власного життя (забезпечується принцип «життєтворчості» навчання). Разом з цим виникає розуміння уявляти як спосіб діяльності, що орієнтує не на наслідування сформованих готових смислів, а на створення нових у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності. Розуміння передбачає формування нових смислів особистості, в нашому випадку – в ході інтерпретації текстів культури на основі їхньої взаємодії, коли інтерпретація розгля-

дається як рефлексія над розумінням. При цьому *рефлексію* слід розглядати як друге після відчуттів джерело досвіду, механізм, скерований не тільки на самопізнання, а й на вдосконалення духовної структури особистості, що ґрунтується на єдності внутрішнього світу й сенсу буття (мають на увазі формування особистості на основі онтологічної конструкції бачення світу). Зазначимо, що розуміння є невід'ємним конструктором рефлексії в момент її об'єктивації, тобто ідентифікації себе з іншими думками, образами.

У цьому зв'язку вважаємо доцільним залучити до контексту педагогічних досліджень проблему *розуміння* як інструментарію забезпечення особистісно орієнтованої педагогічної ситуації, пов'язаної з оволодінням уміннями контекстно усвідомлювати художні тексти культури.

Обов'язковим механізмом творчого осягнення художнього твору є співпереживання і співтворчість. У цьому процесі визначальну роль відіграє емпатія, оскільки поштовхом до інтерпретації є перенесення домінанти на «іншого» і отождолення з цим «іншим». У разі опрацювання художнього тексту цим «іншим» є автор, його стиль, ліричний герой. Специфіка роботи з художнім текстом, за М. Бахтіним [4], актуалізує «співучасне буття». Діалогічна стратегія розуміння в цій ситуації стає гомоморфною щодо діалогу Слова і Діла. Прочитання художнього тексту як реалізація принципу «спочатку було Слово» і виконання тексту як реалізація принципу «спочатку було Діло» утворюють «рубіж свідомостей» і культур (Л. Надирова). І якщо в спільному співтворчому акті з композитором взаємодія педагога і учня виходить з настанови співпереживання, то авторський світ слугує основою створення власного виконавського світу.

Викладена вище сутність взаємодії створює в педагогічній освіті напружене енергетичне поле духовного єднання, в якому спостерігається подолання традиційного «діадного мислення». Натомість

відмова від «діадного мислення» на користь нелінійного підходу – це постійний пошук єднання, провідним напрямом якого є потреба в спільності на основі альтруїзму, потреба залучення до Вищої реальності, здатність перенесення домінанти за межі власного «Я» на життя іншої людини. В цьому зв'язку зазначимо, що М. Бахтін [4] не акцентував на несумісності багатоголосся світу існуванням індивідуальної свідомості. Це багатоголосся може бути перенесене всередину індивідуальної свідомості у формі внутрішнього діалогу.

Професійний рівень викладача вищого мистецького навчального закладу значною мірою визначається наявністю *комунікативного ядра*, яке включає характерну для особистості єдність відображення, відносин та поведінки в процесі взаємодії з людьми. Вміння встановлювати взаємовідносини з педагогічним колективом, спілкування з дітьми, батьками, колегами, вміння організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – як професійні вміння – досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». Тому майбутній фахівець має володіти здатністю до емпатії, яка, згідно з К. Роджерсом [9], існує тільки за наявності комунікативного компонента і *конгруентності*, тобто здатності перебувати у згоді з власними почуттями і щиро виражати їх. Відзначаючи особливу роль конгруентності вчителя, вчений підкреслює: якщо хтось не зовсім розуміє в даний момент внутрішнього світу учня чи не подобається сам учень, його поведінка, то конструктивніше залишитися реальним, ніж псевдоемпатійним. Автор наголошує на ролі усвідомлення особистістю власних реальних та актуальних відчуттів з їхнім вираженням у поведінці в ході педагогічного процесу [Там само]. На нашу думку, саме в цій здатності виявляється одна з найважливіших духовних властивостей особистості викладача – відкритість, завдяки якій і вибудовуються гуманні стосунки з колективом.

Діалогічні відносини у навчанні да-

ють змогу подолати жорстко закріплені ролі «вчителя» і «учня» та реалізувати на практиці ціннісно-смыслову рівність його учасників. Така ситуація в принципі не може статися за моносуб'єктного подання змісту матеріалу, поза розумінням співрозмовниками або слухачами один одного. М. Бахтін [4] зазначав у цьому зв'язку, що під час пояснення – існує тільки одна свідомість, один суб'єкт, при розумінні – дві свідомості; до об'єкта не може бути діалогічного ставлення, розуміння завжди якоюсь мірою є діалогічним. Ми спиралися на діалог і тому, що це єдина форма ставлення до людини-особистості за збереження її свободи і незалежності.

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

Принципова важливість визнання суб'єктності «іншого» в навчальному процесі випливає з того, що це необхідна умова самоактуалізації педагога. У такому сенсі діалог веде не тільки до пізнання іншого, а й до самопізнання. Самопізнан-

ня ж, у свою чергу, передбачає здатність студента до особистої рефлексії і діалогу. Це сприяє прийняттю і вияву своєї самості; прийняттю іншого таким, який він є; розумінню іншого не тільки раціонально, а й емоційно.

На нашу думку, вельми ефективним практичним ресурсом, що приводить до розкриття найважливіших екзистенцій (духовність, свобода, відповідальність, вибір), є *інтроспекція* (внутрішнє споглядання). При цьому у чим глибшу інтроспекцію занурюється людина, тим ширшим і багатогляднішим стає її бачення світу як цілого, тим більшою мірою універсальним є її світогляд.

Таким чином, моделі вищої мистецької освіти найефективніше вибудовуються на основі взаємопов'язаних процесів самопізнання, діалогу і критичної рефлексії, організованих на засадах інтерпретації художнього твору. Нами обґрунтовано ідеї референтності викладача, володіння прийомом емпатійного співпереживання, конгруентності, а також толерантності до протилежної думки. Сукупність цих механізмів дає змогу забезпечити успішну самоактуалізацію викладача й студента, що в контексті компетентнісної освіти є одним із вагомих методологічних ресурсів її модернізації.

Література

1. **Луговий В. І.** Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Пед. і психол. науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: У 5 т. / Т. І: Теорія та історія педагогіки. – К.: Пед. думка, 2007.
2. **Огнев'юк В. О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
3. **Рейзенкінд Т. Й.** Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 240 с.
4. **Бахтин М. М.** К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986. – С. 80 – 160.
5. **Библер В. С.** Школа диалога культур: введение в программу / В. С. Библер // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М.: Наука, 1994. – С. 239 – 252.
6. **Захлебный А. Н.** Модели содержания экологического образования в новой школе / А. Н. Захлебный, Е. Д. Дзятковская // Педагогика. – № 9. – 2010 – С. 38 – 45.
7. **Маслоу А.** Психология бытия / А. Маслоу: пер. с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
8. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. **Роджерс К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс: пер. с англ. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.

10. **Щербакова А. И.** Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы пед. образования в XXI в. – М., 2000. – С. 15 – 25.
11. **Maslow A. H.** Motivation and personality. 2-nd ed. N.Y.: Haper and Row, 1970.
12. **Rodgers C. R.** Freedom to the 80 s. Columbus-Toronto-Sidney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.

Резюме

• У статті розглядаються сучасні моделі вищої мистецької освіти. Особливу увагу приділено гуманістичній парадигмі, на основі якої обґрунтовується сутність безумовного позитивного ставлення викладача до студента, емпатійного розуміння студента, прийняття його почуттів і особистісних сенсів.

• В статье рассматриваются современные модели высшего художественного образования. Особое внимание уделяется гуманистической парадигме, на основе которой обосновывается сущность безусловного положительного отношения преподавателя к студенту, эмпатичное понимание студента, принятие его чувств и личностных мотиваций.

• This article reviews current models of higher art education. Particular attention is paid to the humanist paradigm, which is justified on the basis of the unconditional nature of the positive attitude the teacher to student, empathic understanding of the student's acceptance of his feelings and personal meanings.