

СУЧАСНА ІННОВАЦІЙНА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ НА ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Оксана Довгань

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

Анотація:

У статті проаналізовано вітчизняні та зарубіжні концепції фахової підготовки майбутнього вчителя музики, у яких виявляється протилежність двох позицій у дослідженні художньо вираженої предметної сутності – гностична і феноменологічна. З'ясовано, що осягнення повноти сутнісного смислу, який наявний в його художньому (зокрема музичному) вираженні, є одним із чинників духовного становлення майбутнього вчителя. Досліджено шляхи реалізації професійної освіти як способу пізнання істини. Визначено перспективу розробки теоретичних моделей реалізації релігійної функції мистецтва, упровадження їх у зміст національної концепції мистецької освіти.

Ключові слова:

професійна мистецька освіта; художньо-епістемологічний досвід; майбутній учитель музики; релігійна функція мистецтва.

Аннотация:

Довгань Оксана. Современная инновационная практика профессионального образования: возможности перехода на эпистемологические основы.

В статье проанализированы отечественные и зарубежные концепции профессиональной подготовки будущего учителя музыки, в которых проявляется противоположность двух позиций в исследовании художественно выраженной предметной сущности – гностическая и феноменологическая. Выяснено, что для будущего учителя музыки достижение полноты сущностного смысла художественного текста является фактором его духовного становления. Исследованы пути реализации профессионального образования как способа познания истины. Определена перспектива разработки теоретических моделей реализации религиозной функции искусства, внедрение их в содержание национальной концепции художественного образования.

Ключевые слова:

профессиональное художественное образование; художественно-эпистемологический опыт; будущий учитель музыки; религиозная функция искусства.

Resume:

Dovhan Oksana. Modern innovation practice of professional art education: possibilities to transition to epistemological principles.

The article deals with the domestic and foreign concepts of the future music teacher's professional training. There are two opposite positions in the study of the art-expressed subject essence, the gnostic and phenomenological ones. The author has found out that achievement of the entire essence sense of the literary text is the factor of spiritual development of a future music teacher. The ways of professional education realization as a means of learning the truth have been studied. The prospect of developing theoretical models in order to realize the relegation function of art has been determined, and their implementation in the content of the national conception of art education has been stated.

Key words:

professional art education; artistic and epistemological experience; future music teacher, relegation function of art.

Постановка проблеми. Задекларована в останніх документах ЮНЕСКО посткультурна тенденція естетизації науки з метою проникнення в сутність речей зумовлює актуальність становлення принципово інших, неklasичних парадигм знання і визначає зміст останніх методологічних зрушень у галузі професійної освіти (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Гузеєв, С. Дмитрієв та ін.).

Уся повнота сутнісного смислу наявна в його художньому (зокрема музичному) вираженні. Однак осягнення суб'єктом повноти сутнісного смислу художнього тексту вимагає від нього не лише актуалізації природної діакритичної здатності, а й споглядальної віри, тобто постає результатом кардинальної самозміни (переорієнтація творчої особистості з віри у всесильність власного інтелекту на осмислення своєї «творчої немочі» й віру в мудрість Вселенського Художника та надію (смирненне сподівання) на Його допомогу у справі осягнення Істини). Для майбутнього вчителя музики це визначає доцільність оволодіння стратегією перетворення дійсності крізь призму художнього бачення світу в його сутнісних проявах, (вищій художньо-епістемологічний рівень досвідченості).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначений вектор дослідження привертає увагу теоретиків вітчизняної професійної педагогіки мистецтва. Про це свідчать апробовані в численних емпіричних дослідженнях концепції М. Лещенко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової та інших.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати сучасну практику мистецької освіти та визначити перспективу розробки теоретичних моделей реалізації релігійної функції мистецтва й упровадження їх у зміст національної концепції мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Так, М. Лещенко, розглядаючи вчителя як митця, виявляє мистецький характер педагогічної діяльності у творенні так званого пізнавально-активного поля естетичного потенціалу. Цей феномен дослідниця тлумачить як «енергетичний обмін між учителем і учнями під час подання і засвоєння певної інформації у почуттєво-емоційних образах, що виникають в уяві вчителя як сформованої особистості» [2, с. 2–8]. Енергетичний потенціал цих образів, зазначає науковець, може бути як позитивним, так і негативним, а тому педагогічна майстерність вчителя має бути спрямована на пошук шляхів підвищення саме добротвірного

характеру пізнавальної активності учнів з метою їх духовного розвитку. Серед технологій, що сприяють розширенню каналів сприймання та обробки навчальної інформації, М. Лещенко виокремлює виховання художнім словом, поліхудожнє виховання й виховання природою. Глибоке осмислення досягнень світової педагогіки, власний багаторічний педагогічний досвід авторки у школі «Чарівний світ» стали визначальними для її концепції і педагогічної програми організації навчально-пізнавального середовища, у якому дитина, незалежно від характеру, здібностей, зовнішності й соціального статусу, заручається гарантією права на щасливе життя, «творчо діяти і самовдосконалюватися» [2, с. 7]. Цікавим з погляду предмета нашого дослідження є запропоновані дослідницею засади створення такої навчально-пізнавальної реальності: забезпечення почуттєво-емоційного забарвлення предметно-змістової інформації; визначення смислової та енергетичної характеристик пізнавально-активного поля естетичного потенціалу твореного вчителем світу за показником: а) ступеня емоційної напруженості учасників педагогічного процесу і б) якості (позитивності – негативності) їх переживань; мобілізації учнів на синестезійне осягнення інформаційного образу в ході творчої діяльності.

Проблема художнього пізнання як взаємодії сприймання, оцінювання і творення, зокрема її ціннісний аспект, постає нині одним із предметів дослідження Г. Падалки [5]. Декларування доцільності нових підходів до мистецького навчання має, на думку вченої-педагога, «не допустити ціннісних зсувів у художній свідомості слухача, підміни істинних естетичних пріоритетів псевдохудожніми сурогатами» [5, с. 9]. Запорукою такого напруження, як концептуально доводить Г. Падалка, слугує організація інтенсивної оцінювальної діяльності, зокрема на рівні підсвідомого. Цей процес, стверджує дослідниця, охоплює етапи ідеалізації, моделювання, втілення задуму, позиціонування результатів творчості і має бути пов'язаний із забезпеченням вмотивованого ставлення до навчального матеріалу, зокрема з «формуванням інтересу майбутнього педагога до вибіркових дій» та «розгорнутого словесного оформлення його власної думки» [5, с. 5]. Важливою, з погляду предмета нашого дослідження, вважаємо авторську модель навчально-творчої діяльності в мистецтві, структурними компонентами якої є логічне мислення, емоційна впевненість діяльності й інтуїтивне осягнення змісту художніх образів. Спираючись на висновок Л. Виготського про емпатію як своєрідний різновид уяви, Г. Падалка підкреслює актуальність «піднесення себе до думок,

почуттів і дій іншого та структурування власного сприймання за цим зразком» [5, с. 6].

Слушним для предмета нашого дослідження вважаємо визначення і обґрунтування Г. Падалкою ефективних умов розвитку пізнавальної творчості, зокрема виховання в особи бажання створити щось нове; упевненість у своїх силах; виховання уважної зосередженості на творчості [5, с. 9].

Окреслені методологічні положення є розвитком ідей першої вітчизняної концепції змісту художньо-естетичної освіти О. Щолокової [7]. Науковець переконливо доводить, що основою змісту професійної мистецької освіти постає художній твір, репрезентований у жанрово-видовій системі мистецтв свого історико-художнього часу і в якому відбивається відповідна художня картина світу. Причому духовний світ художника та його історичний час, а також розуміння загальних закономірностей розвитку народів і країн, на думку О. Щолокової, є визначальним предметом художнього пізнання. Розвиваючи у своїх дослідженнях зміст феномена поліхудожності, а також підсумовуючи і прогножуючи результати впровадження нової змістової лінії мистецької освіти – художньої культури, дослідниця розробила методологічно-технологічні основи комплексного і синтетичного підходів до пізнання мистецтва, що нині визначають вітчизняну парадигму викладання художньої культури.

Суб'єктний підхід до пізнання художньої культури майбутнім учителем мистецтва пропонує О. Шевнюк [6]. Її дослідження художньо-естетичного досвіду і культурологічної підготовки майбутнього вчителя зосереджені на виокремленні смислових доміант простору та засвоєнні спільних і пріоритетних способів розуміння й переживання дійсності.

Проблема художнього пізнання і розуміння активно обговорюється музикантами-педагогами на Заході [9]. Учені П. Кемпбел, Б. Реймер, А. Рогальська-Марасінська, Дж. Фінней, М. Флойд та методисти Е. Йоргенсен, П. Вебстер переконують у доцільності «подвоєння пізнавальних зусиль, виходу за межі традиційних методів і форм музичного навчання, введення до освітнього дискурсу нових філософських проблем» [8, с. 107]. За цими позиціями чітко проглядається тенденція до епістемологічного переосмислення музичної освіти, що ґрунтується на концептуальних моделях пізнання (глибинного прочитання) художньої культури, здатних виявити і розкрити істинну сутність. Це, як справедливо підкреслюють представники зарубіжної музично-едукативної думки Т. Волк,

С. Ліпман, Е. Сабато, спонукає вчителя музики до розширення своєї соціокультурної місії.

Ці теоретичні напрацювання, звісно, активізували вітчизняну наукову думку до інноваційних кроків у мистецько-освітній галузі, точніше галузі «Естетична культура», у структурі стандартизованого змісту якої виокремлено домінантні (музика і образотворче мистецтво), додаткові (синтетичні мистецтва – сценічні, екранні) та узагальнювальні (художня культура і естетика) галузеві лінії. Тому співробітники Інституту проблем виховання АПН України розпочали розробку концептуальних інтегративних засад розвитку системи художньо-естетичної освіти, а вдосконалений Л. Масол варіант концепції загальної мистецької освіти був затверджений МОН України. Це дало підстави розпочати експеримент всеукраїнського рівня за темою: «Художньо-естетична освіта та виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів», що, звісно, потребувало й розвитку інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема формування його поліхудожньої свідомості.

Саме тому, продовжуючи дослідження проблеми інтеграції в галузі мистецької педагогіки (О. Кабкова, Т. Пушкарьова, О. Рудницька, Л. Савенкова, Г. Шевченко, О. Щолокова, Б. Юсов), учасники згаданого вище експерименту зосередили увагу на досягненні майбутнім музикантом-педагогом «сукупності міждисциплінарних знань і уявлень про особливості різних видів мистецтва та їх взаємодію в багатогранному художньо-культурному просторі; розвитку його здатності до інтуїтивного відчуття-схоплення міжвидових художніх імпульсів і смислів, до емоційно-естетичного резонансу; інтегрального логіко-ейдетичного мислення, (зокрема до міжвидових художньо-образних асоціацій, аналогій, паралелей, умовно-адекватних «естетичних перекладів» у змістовному полі мистецтва; порівняння, синтезування й узагальнення художньої інформації» [4, с. 4]). Таке тлумачення поліхудожньої свідомості визначило суть і мету задекларованої поліхудожньої діяльності – «формування загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, творчо-діяльнісної і самоосвітньої компетентностей, що інтегруються в єдиній, поліхудожній» [4, с. 4].

Конкретизацією цієї мети постала запропонована низка концептуальних завдань, серед яких особливий інтерес в руслі методологічного вектора нашого дослідження становлять:

1. навчальні:
 - формування уявлень
 - а) про сутність мистецтва; б) особливості художньо-образної мови мистецтв;
 - засвоєння системи мистецьких знань, артефактів культури, художньо-естетичних понять і категорій;
 - розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду;
 2. розвивальні:
 - збагачення емоційно-естетичного досвіду (формування культури почуттів);
 - стимулювання художньо-образного мислення;
 3. виховні:
 - виховання здатності сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них і аргументувати свої думки та оцінки [4, с. 3].
- Реалізовувати згадані завдання пропонується на основі поліцентричних засад інтеграції мистецької освіти, зокрема методологічних положень про доцільність:
- взаємозв'язку і взаємоузгодженості між усіма змістовними лініями освітньої галузі;
 - культурологічного підходу до пізнання мистецтва (що передбачає «здатність реципієнта до проникнення у природу знаків і символів (крізь так звані «мовні коди») і прилучення його до національних і загальнолюдських цінностей, самовизначення у світі культури через входження у процес її творення» [3, с. 103]) як визначального чинника такої синергії;
 - активізації інтуїтивних шляхів досягнення істини;
 - входження у світ, його пізнання-проживання завдяки «інтуїтивно-емоційному переживанню, емоційному інтелекту» [3, с. 104];
 - упровадження діалогової стратегії педагогічної взаємодії (співпереживання) як способу інтеграції галузі.

Означені концептуальні положення узагальнені в монографії Л. Масол «Загальна мистецька освіта: теорія і практика» [3] і конкретизовані в методичних рекомендаціях. Так, у «Методичних рекомендаціях щодо вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу», розроблених авторським колективом (М. Демчишин, О. Корнілова, Л. Масол та ін.), міститься слушне, на нашу думку, зауваження про доцільність заміни інформативних технологій професійного навчання мистецтва технологіями, спрямованими на підвищення духовно-творчого потенціалу навчально-виховного процесу.

Доцільним із погляду предметного поля нашого дослідження вважаємо підкреслення значущості інтегративного критерію оцінювання навчальних досягнень – художньо-естетичної

компетентності, що охоплює змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації) і креативний (творчість) компоненти; заміни інформативних технологій професійного навчання мистецтва технологіями, спрямованими на підвищення духовно-творчого потенціалу навчально-виховного процесу та виховання потреби в духовному самовдосконаленні.

Неупереджений погляд на послідовність розглянутих вище подій у практиці професійної мистецької освіти дає підстави твердити, що їх поява зумовлена пошуком нової парадигми освіти, орієнтованої на мобільність, конструктивність, професійну, соціальну й особистісно-побутову активність і самодостатність; способів стимулювання вчителя до постійного самовдосконалення й рефлексії якості своєї професійної діяльності, її самооцінки та корекції. Утім, задекларовані пошуки здійснюються в контексті «гностичного універсального компонента мистецької освіти» [3, с. 12] і не виходять за межі гегелівсько-феноменологічної концепції художнього пізнання, що передбачає образно-речове тлумачення художнього смислу. За усім цим проглядається очевидна тенденція – орієнтація на успіх, в умовах уніфікованої, стандартизованої системи психолого-педагогічного супроводу майбутнього вчителя музики, визначення точної номенклатури значущих у професійному плані знань і умінь. При цьому ігнорується той факт, що успішна самореалізація майбутнього музиканта-педагога (і вчителя мистецтва загалом) в умовах постмодерністського імітаційного культурного середовища майже неможлива без: а) чіткої конкретизації парадигмального контексту духовного (істинного, а не метафоричного) розуміння цього процесу, б) урахування енергії особистої віри і в) психолого-педагогічного забезпечення акту допитованості смислу (своїх професійних дій, життя і буття загалом).

Означена інтелектуальна ситуація зумовлює низку суперечностей у сучасній мистецькій освіті, зокрема між: декларуванням доцільності логіко-ейдетичного мислення і його фактичним дискурсивним тлумаченням (унаслідок розуміння ейдосу як образу), тобто ототожненням із художньо-образним мисленням та декларуванням необхідності нової парадигми знання, доцентрово спрямованого до єдиної абсолютної Істини, і фактичним витісненням її поліцентричним і маргінальним типом знання.

Ці протиріччя свідчать про доцільність повернення освіті її забутої, але почесної місії – релігації (від лат. *religatio* – пов'язувати заново) істини, буття і сущого. Чинниками такої релігації може і повинно стати відродження критеріїв

сутнісної верифікації знання (О. Асмолов, В. Зінченко, Н. Субірі, Г. Щедровицький) і формування «компетентності у трансформації компетенцій» (Я. Кузьмінов).

Прецедентом такого повернення є художньо-епістемологічна концепція Л. Кондрацької [1]. Вона ґрунтується на основотвірних положеннях проекту «конкретної метафізики» П. Флоренського, програмах символічного осягнення світу М. Бахтіна, Л. Карсавіної, О. Фройденберга, Ф. Зелінського, а також теорії гуманітарного пізнання культури (С. Аверинцев, Л. Баткін, В. Бібіхін, В. Горський, А. Горфункель, А. Гуревич, В. Іванов, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі), яка розкриває перспективи взаємозбагачення наукових істин і художніх «результатів чуття» (Ф. Зелінський), раціонального та інтуїтивного методів освоєння буття. Провідною ідеєю цієї концепції є художньо-епістемологічне взаємоопосередкування людини і культури, що передбачає орієнтацію майбутнього вчителя мистецтва на осмислення: художнього сприймання як енергетично-інформаційної взаємодії у присутності «Абсолютно Іншого» (М. Бахтін); художнього тексту як енергетичного носія сутності; вибудови художнього смислу як поступового досягнення енергетичного єднання (синергії) О і S художньої комунікації (як трансцендентної сугестії). Звідси усвідомлення правомірності ставлення до художнього тексту (тропу, музичного голосу) як до енергетичного чинника особистісного «зцілення», «виповнювання» реципієнта, одухотворення його душі. Можливість цього одухотворення забезпечується, на думку автора концепції, шляхом реалізації принципів філогенетичної зумовленості пізнання як «народження» істини, опосередковуючої ролі знаково-символічних структур у процесі навчання, культури виховання і виховання культурою, відкритості освітньої системи, свободи волевиявлення особистості.

Утім, як засвідчив аналіз сучасної практики вітчизняної мистецької освіти, феномен художньо-епістемологічного досвіду, тобто досвіду осягнення художньої форми як символу Абсолютної особи, ще не був предметом серйозної уваги. Причиною такого стану речей є утвердження в сучасній практиці фахової підготовки майбутнього музиканта-педагога парадоксальної ситуації тлумачення позначеного в тексті (речі, явища) без знання його вищої прикмети – знаку, символу, музично-риторичної фігури. Спробою змінити невітшну ситуацію, сподіваємося, стане впровадження розробки педагогічної технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики, здатної реалізувати освітню стратегію

топології шляху до предметної сутності й забезпечити відродження сотеріологічного функціонування мистецтва. Її вибір визначають такі чинники: філогенетична зумовленість релігаційної функції мистецтва та надситуативної активності митця і реципієнта; пошуки нової методології художнього пізнання та способів сутнісного розширення змісту наявних парадигм педагогіки мистецтва в умовах посткультурного повернення до міфу й архетипу; зростання значущості так званої компетентності у зміні компетенцій для світового освітнього простору.

Висновки. Отже, процес модернізації професійної мистецької освіти у просторі сучасних інтелектуальних ландшафтів спонукає її теоретиків до створення такої моделі засвоєння художньо-естетичного знання, яка б передбачала його функціонування як культурно-

епістемологічної події й активізувала мислення індивіда (його розсудливості). Для майбутнього вчителя музики це визначає доцільність оволодіння стратегією педагогічного супроводу суб'єкта навчання у процесі його реалізації як суб'єкта споглядання – перетворення дійсності, тобто виходу на якісно вищий рівень досвідченості – художньо-епістемологічний.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспектива подальших наукових розробок полягає в з'ясуванні впливу художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики на якість його гуманітарної освіти, а також у визначенні можливостей організації післядипломної освіти та навчально-виховної роботи у школі для набуття художньо-епістемологічного досвіду майбутнім учителем музики.

Список використаних джерел

1. Кондрацька Л.А. Художня епістемологія у вимірі педагогіки / Л.А. Кондрацька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 408 с.
2. Лещенко М. Педагогіка – наука про мистецтво подання і засвоєння інформації / М. Лещенко // Мистецтво і освіта. – 2004. – № 4. – С. 2–8.
3. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
4. Масол Л.М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід) / Л.М. Масол // Мистецтво і освіта. – 2009. – № 2. – С. 2–6.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
6. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх вчителів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Олена Леонідівна Шевнюк. – К., 1995. – 202 с.
7. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П. Щолокова. – К.: ЗМН, 1996. – 170 с.
8. Jorgensen E.R. Transforming Music Education. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 2003. – 187 s.
9. Rogalska-Marasińska A. Muzyka świata jako propozycja dla współczesnego wychowania humanistycznego / A. Rogalska-Marasińska // Problemy współczesnej edukacji muzycznej; red. Przeremska V. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2002. – s. 119–126.

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Довгань Оксана Зіновіївна
Тернопільський національний педагогічний
університет ім. Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2
м. Тернопіль, Україна, 46027

doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.946

Надійшла до редакції: 21.10.2014 р.

Прийнята до друку: 03.12.2014 р.

References

1. Kondratska, L. A. (2002). *Art epistemology in terms of pedagogy*. Ternopil: Navchalna knyha. Bohdan. [in Ukrainian].
2. Leshchenko, M. (2004). Pedagogy – the science of the art of presentation and assimilation of information. *Art and Education*. 4. 2-8. [in Ukrainian].
3. Masol, L. M. (2006). *General art education: theory and practice*. Kyiv: Ray. [in Ukrainian].
4. Masol, L. M. (2009). Preparing teachers to polyartistic education of students (theoretical approaches and experimental experience). *Art and Education*. 2. 2-6. [in Ukrainian].
5. Padalka, H. M. (2010). *Pedagogy of Art (Theory and methods of teaching art subjects)*. Kyiv: Osvita Ukraine. [in Ukrainian].
6. Shevniuk, A. L. (1995). *Formation of artistic and aesthetic experience for future teachers: Thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: 13.00.01*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Shchelokova, A. P. (1996). *Fundamentals of professional art and aesthetic training of teachers*. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].
8. Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press. [in English].
9. Rogalska-Marasińska, A. (2002). Muzyka świata jako propozycja dla współczesnego wychowania humanistycznego. *Problemy współczesnej edukacji muzycznej*. Red. Przeremska V., Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. [in Poland].