

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**СОЛОМАХА С.О.**

**РОЗВИТОК КОГНІТИВНОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАЧІВ  
ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ**

**Посібник**

**Київ - 2016**

**УДК 111.8:17 – 043.86:378:005.336.4**

**Розвиток когнітивного досвіду викладачів художньої культури вищих педагогічних навчальних закладів:** посібник / С.О.Соломаха; за ред. М.П. Вовк, 2016. – 201 с.

Рекомендовано до друку  
вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
НАПН України (протокол № 9 від 3 жовтня 2016 р.)

**Рецензенти:**

**Н.Є.Миропольська** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії мистецької освіти та естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

**М.П. Вовк** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих ІПОД НАПН України

У посібнику розглядається когнітивний досвід викладачів художньої культури як інтегроване утворення особистості, що формується у процесі і в результаті її духовно-практичної діяльності й складається з поступового накопичення художньої інформації, виявляється в емоційно-інтуїтивній та рефлексивній переробці з подальшим інтелектуальним осягненням її цінності, смислової сутності, відповідності культурним традиціям, етнічній та регіональній належності.

Рекомендовано для викладачів і студентів мистецьких й гуманітарних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів і класичних університетів, аспірантів, докторантів, педагогів загальноосвітніх і спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, усіх, кого цікавлять проблеми сучасної мистецької освіти.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАЧІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

- 1.1. Структура та зміст професійного педагогічного досвіду ..... 3
- 1.2. Компоненти та критерії професійного педагогічного досвіду... ..30
- 1.3. Психолого-педагогічна характеристика когнітивного досвіду.. особистості.....51

### РОЗДІЛ II КОГНІТИВНА СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРІ

- 2.1. Культурні цінності у змісті духовного досвіду людства..... 81
- 2.2.1. Становлення естетичного мислення античності..... 87
- 2.2.2. Містичне розуміння світу у середньовічній культурі..... 91
- 2.2.3. Гуманістичний зміст доби Відродження..... 95
- 2.2.4. Специфіка реформаційного світогляду..... 100
- 2.2.5. Віра у розум і самостійність мислячого індивіда у Добу просвітництва..... 103.
- 2.2.6. Естетичне розуміння світу через розкриття почуттів..... 112
- 2.2.7. Пошуки нових естетичних можливостей мистецтва..... 116
- 2.2.8. Постмодерністське мислення у лабіринтах втраченого смислу . 127

#### ДОДАТКИ:

- Додаток 1. Історія українського театру..... 142
- Додаток 2. Шкільний театр доби Відродження як провідник нових гуманістичних ідей в освіті ..... 178
- Додаток 3. Гра як основа художньої діяльності..... 181

# РОЗДІЛ І.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАЧІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

### І. Структура та зміст професійного педагогічного досвіду

Реформування сучасної освіти та виховання багато в чому залежить від професіоналізму фахівців, що працюють у даній системі. Демократизація навчального закладу розкриває потенційні можливості кожного педагогічного працівника, заохочує ініціативу.

Під поняттям "професійний досвід" треба розуміти нові чи поліпшені прийоми і методи роботи, форми діяльності, прогресивні нововведення, раціоналізаторські ініціативи, що дають високий результат і відповідають сучасним вимогам, спрямовані на удосконалювання навчально-виховного процесу.

Професійний досвід фахівця на сучасному ринку праці є актуальною областю дослідження професійного зростання людини. До психологічного аналізу професійного досвіду звертаються при вирішенні різноманітних завдань: визначенні змісту, форм і методів професійної підготовки, підвищення кваліфікації фахівців, професійного добору кадрів, проектування професійного становлення фахівця в організації, реалізації програм з професійної адаптації працівників з різним стажем роботи.

Професійний досвід ми пов'язуємо із професійною майстерністю – усім, що дозволяє фахівцеві успішно виконати складні професійні завдання. Досвід – це продукт, що виникає в умовах професійної діяльності і накопичується людиною впродовж життя. Професійний досвід – складна система, яка зовні виступає як сукупність способів, прийомів і правил вирішення трудових завдань. Їхнє виконання забезпечується когнітивними і значенневими структурами, які

формується в процесі навчання та професійної діяльності і забезпечують виконання трудових функцій. Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної досвіду, проблема вивчення його складових як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється у відсутності єдиного розуміння сутності феномену професійного досвіду.

Термін «досвід» є недостатньо визначеним як на концептуальному рівні, так і на рівні емпіричних досліджень. Тому не випадково в більшості сучасних словників з психології категорія «досвід» відсутня. Але останнім часом намічається суттєве підвищення інтересу з боку дослідників до змістовного вивчення феномену досвіду. Однак, вчені по-різному розуміють цей складний психологічний феномен і розглядають його як сукупність знань, умінь і навичок (К.К.Платонов); як діяльність представлену у свідомості людини (О.В.Турчинов); як складну систему, що складається зі способів, прийомів і правил вирішення виробничих завдань (Ю.К.Стрелков); як впорядковані у свідомості образи пережитих подій (А.А.Кронік, Л.Ф.Бурлачук, Є.Ю.Коржова), як результативну психічних процесів, в якій закріплені всі професійні знання, вміння, навички, способи і технології діяльності, з якими стикається за своє життя людина (Е.Ф.Зеєр) та інші.

Відомий український дослідник О.М.Лактіонов вважає, що досвід – «це така психологічна реальність, яка завжди стосується конкретної людини, тобто завжди індивідуальна за своєю природою. Тому виявлення її загальних закономірностей і механізмів повинно ґрунтуватися на індивідуальних способах дій, індивідуальних цінностях, життєвих подіях». Він зазначає, що «... досвід представляє собою таке психологічне утворення, котре дає можливість не тільки використовувати відповідні задачі знання, уміння і навички, але й певним чином адаптуватися до умов життя, взаємодіяти з оточуючим світом, інтерпретувати події у світі і себе у цих подіях» [53, 145]. Він наголошує, що предметом дослідження має бути не досвід взагалі, а лише індивідуальний досвід.

Поняття «педагогічний досвід» визначається багатьма дослідниками. *За рівнем творчої самостійності* виділяють такі види педагогічного досвіду: раціоналізаторський і новаторський .

*Раціоналізаторський досвід* – створений у рамках відомих форм, методів і прийомів педагогічної діяльності, який вирізняється новим оригінальним підходом до їх використання, що спричиняє підвищення якості навчання, виховання та управління.

*Новаторський* (від лат. novator – обновник) – це досвід, який запроваджує і реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань; використовує нові форми, методи, прийоми, системи діяльності, донині не відомі педагогічній науці та шкільній практиці; істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань.

Інноваційний педагогічний досвід формується на основі масового завдяки оволодінню об'єктивними педагогічними закономірностями. До структури педагогічного досвіду входить також визначення *інноваційного педагогічного досвіду* – діяльності педагога, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів, засобів роботи на основі їх удосконалення.

Інноваційний педагогічний досвід розрізняють за обсягом і рівнем творчої самостійності його автора. *За обсягом* виділяють такі види досвіду: система роботи установи; система роботи викладача вирішення важливої педагогічної проблеми у закладі освіти; вирішення важливої педагогічної проблеми у діяльності окремих педагогів (індивідуалізація навчання у процесі викладання фахових дисциплін); певні форми, методи і прийоми, які застосовуються у навчальному закладі; форми, методи і прийоми, якими послуговуються окремі педагоги.

Педагогічні інновації визначаються за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення. Беручи до уваги наявний досвід досліджень з педагогіки, визначають такі критерії інноваційного педагогічного досвіду:

- *актуальність* – критерій, який означає, що досвід спрямований на розв'язання найважливіших проблем навчання, виховання і розвитку студентів;
- *оригінальність* – означає, що в практиці роботи даного педагога, педагогічного колективу використовуються форми, методи, прийоми, засоби або їх системи, які ще не застосовувалися в умовах сучасної вищої школи;
- *висока ефективність* – досвід можна вважати інноваційним лише тоді, коли педагогом досягнуто вищих порівняно з масовою практикою результатів навчання, виховання і розвитку;
- *стабільність результатів* – виявлений інноваційний педагогічний досвід характеризується стійкою ефективністю і стабільністю результатів протягом тривалого часу;
- *оптимальність* – це витрати часу, зусиль викладачів та студентів на досягнення результатів; оптимальними є ті інновації, що досягають високих результатів при найменших фізичних, розумових і часових витратах;
- *можливість творчого застосування* інноваційного педагогічного досвіду в масовій практиці.

Наведені критерії використовуються на стадії первинного ознайомлення з досвідом, а також у процесі його аналізу та узагальнення. Висновок про наявність у тій чи іншій педагогічній діяльності інноваційного досвіду робиться на основі обліку всіх показників, які представляють його загальні критерії. Відсутність хоча б одного з них не дає підстав вважати досвід інноваційним.

Інноваційна спрямованість діяльності викладачів включає і другу складову - *впровадження досягнень педагогічної науки*. Сучасні педагогічні ідеї, результати наукових досліджень з педагогіки і психології для учителів, викладачів, керівників закладів освіти часто залишаються невідомими через відсутність своєчасної інформації. Поняття "впровадження" означає спеціально

організовану систему вивчення результатів фундаментальних і прикладних досліджень, обґрунтування доцільності їх впровадження, розвиток на цій основі потреби у застосуванні наукових результатів на практиці.

Технологія впровадження на практиці досягнень науки має два етапи: вибір проблеми і організація роботи педагогічного колективу над проблемою

*Вибір проблеми* передбачає виокремлення ідей, цілей, завдань, положень, висновків наукового дослідження. Це допомагає зосередити увагу на конкретному науково-методичному матеріалі, сконцентрувати на ньому всю творчу діяльність колективу: навчально-виховний процес, методичну роботу, самостійну роботу викладачів та інше.

*Організація роботи* педагогічного колективу навчального закладу над проблемою складається з трьох етапів: підготовчого, дослідницького, підсумкового.

На *підготовчому* етапі створюється творча група, до складу якої входять досвідчені викладачі, що володіють творчими здібностями. Очолює групу директор закладу чи його заступник. Творча група обирає, формулює проблему, уточнює її аспекти, які одержали теоретичне обґрунтування, знайомиться з можливим досвідом її вирішення в інших освітніх закладах, регіонах країни. Далі творча група доводить до відома учителів та викладачів програму дослідницької роботи, допомагає кожному учителю, викладачу з урахуванням його інтересів, рівня знань, труднощів обрати творче завдання.

Як зазначав В.О. Сухомлинський «стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником. Можливі різні варіанти організації роботи над проблемою: коли всі учасники вивчають ті самі питання на різних об'єктах (наприклад, творчі завдання, які стосуються активізації пізнавальної діяльності учнів, студентів може вирішувати кожен учитель чи група учителів, викладачів зі своєї спеціальності); коли різні учителі або групи працюють над різними аспектами даної проблеми; коли вивчення найбільш складних і важких науково-педагогічних і практичних питань доручається членам творчої групи, решта учителів, викладачів вивчає їх діяльність і на цій основі вносить



корективи у свою роботу. У всіх випадках учителі, викладачі залучаються до дослідницької діяльності, яка вимагає цілеспрямованого вивчення досягнень науки, їх апробації у своїй практичній діяльності, пошуку кращих варіантів вирішення конкретних завдань» [91, 9]

На *дослідницькому* етапі учитель, викладач постійно звертається до теорії і передового досвіду, що дозволяє йому перебудувати свою практику на дослідницькому рівні. У процесі дослідницької роботи апробуються прийоми і засоби тих чи інших методик, робляться узагальнення про ефективність, спеціально готуються уроки, виховні справи, інші педагогічні дії.

Узагальнені результати вивчення певного аспекту проблеми апробуються, уточнюються, після чого учителі, викладачі виступають з доповідями про свій досвід, власні творчі знахідки. Одержані результати впроваджуються у практику всіх учителів, викладачів освітнього закладу.

У процесі роботи над проблемою керівники навчального закладу періодично проводять оперативні наради, на яких обговорюються досягнуті успіхи, розкриваються типові недоліки, організовується колективний обмін думками і виявляються ще не вирішені проблеми.

*Підсумковий* етап роботи над проблемою передбачає аналіз результатів і узагальнення накопиченого матеріалу. Головним висновком етапу є відповідь на те, як використання нових методів, прийомів, засобів вплинула на якість знань, умінь і навичок учнів, рівень їх розвитку і вихованості.

В умовах демократизації управління школою зростає самостійність кожного викладача у виборі тих чи інших питань педагогічної діяльності, над якими він творчо працює. Водночас підвищується роль колективного пошуку. У будь-якому випадку кожен учитель потребує певної координації цієї діяльності, певної морально-психологічної обстановки – *інноваційного середовища*, яке забезпечує введення інновацій в освітній процес.

Є.О.Євдокимова вважає, що професійний досвід як психологічна система складається зі структурно-динамічної організації трьох сфер, кожна з яких є

самостійною характеристикою досліджуваного феномену, що наділена певним змістом та функціями:

– когнітивної, змістом якої є професійні знання, що є основою формування компетентності суб'єкта, його суджень, умовиводів, вирішень, оцінок, професійних очікувань та домагань, антиципації професійної перспективи. Функцією когнітивної сфери є раціоналізація професійного досвіду;

– «почуттєвої тканини», змістом якої є професійні смисли, що формуються як результат емоційно-ціннісної оцінки досвіду особистості у професійній діяльності, є універсальним інструментом для оцінки та інтерпретації унікального професійного досвіду суб'єкта;

– конативної (мотиваційно-вольової), змістом якої є системні конструкти способів професійної діяльності, цілісні патерни рішення професійних задач, що розширюють репертуар поведінки суб'єкта у професійних ситуаціях та уможливають його діяльність у нестандартних ситуаціях, що, у свою чергу, забезпечує стабільність професіогенезу особистості.

Структурно-динамічна організація професійного досвіду формує його суб'єктивну вартість. Суб'єктивна вартість професійного досвіду є його базовою характеристикою, відображає його унікальність та цінність професійних досягнень [38, 43].

Аналізуючи проблему професійного досвіду не можна залишити поза увагою роботи сучасного російського психолога М.О.Холодної. Вона виділяє три сфери (шари) досвіду: когнітивну, метакогнітивну та інтенціональну. На її думку, когнітивний досвід має структури, що відбивають зовнішній мир, інтегративним рівнем яких є понятійні структури. Когнітивний досвід – це структури, які забезпечують зберігання, упорядкування та переробку наявної і нової інформації. Основне їхнє призначення – «оперативна переробка поточної інформації про актуальний вплив на різних рівнях відбиття» [93, 170].

Метакогнітивний досвід – це досвід регуляції процесу переробки інформації. На думку М.О.Холодної, метакогнітивний досвід є онтологічною базою когнітивних стилів. І нарешті, інтенціональний (мотиваційно-цільовий) досвід лежить в основі індивідуальної вибірковості інтелектуальної активності [93, 115]. «Іntenціональний досвід представлений такими ментальними структурами, як переваги, переконання та умонастрої» [93, 278].

На наш погляд, досвідчений фахівець знає свою справу та має практичні навички виконання професійної діяльності, що виникають на підставі виконання професійних дій та формуються у схеми професійних дій. Практичні схеми дій складають *сенсомоторний* досвід фахівця. Професійні знання є обов'язковою складовою досвіду фахівця. Вони можуть набуватися людиною різними шляхами: через власні сенсомоторні дії, через пізнання (читання літератури за фахом), через спілкування та взаємодію з фахівцями. Професійні знання виступають *змістовною* компонентою когнітивного досвіду фахівця. Ця складова досвіду є рухливою частиною і при збагаченні досвіду відбувається її постійне переструктурування.

Відомо, що професійні знання мало мати, ними потрібно оперувати, виконувати дії за їх допомогою. Тож професійний досвід людини крім змістовної має процедурну складову когнітивного досвіду, ту за допомогою якої виконуються розумові дії на підставі професійних знань. Засвоений людиною спосіб дії відбиває когнітивний стиль її діяльності (рис.1.).

Під когнітивним стилем людини розуміється індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про своє оточення у вигляді індивідуальних відмінностей в сприйнятті, аналізі, структуризації, категоризації, оцінюванні того що відбувається навкруги [93, 34].

Когнітивний стиль визначає не стільки ефективність діяльності людини, скільки спосіб досягнення результату. Це спосіб пізнання, який дозволяє людям з різними здібностями добиватися однакових результатів в діяльності. Інакше кажучи - це система засобів і індивідуальних прийомів для організації власної розумової діяльності.

Когнітивний досвід окрім змістовної і стильової компоненти має ще й регулятивну, основне завдання якої полягає у забезпеченню регулювання професійної діяльності і поведінки. Саме вона вирішує що потрібно зробити у тій чи іншій ситуації, яким способом та на підставі яких знань.

**Сьогодні найбільш актуальна задача об'єктивної оцінки інноваційних процесів у розвитку освітніх і виховних систем навчальних закладів, експертної оцінки авторських методик, професійного педагогічного досвіду, кваліфікації професійної майстерності педагога. У рішенні даної задачі основними є наступні характеристики професійного досвіду:**

- цілеспрямованість,
- системність,
- діагностичність,
- перспективність.

**Професійний досвід не має термінів служби: він зберігає значимість, поки корисний. Досвідом треба вміти розпорядитися. Його можна омертвити, ігнорувати, однак можна і змусити працювати, розвиватися, збагачувати практику.**

*Професійний педагогічний досвід* - це система педагогічних знань, умінь, навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи. Педагогічний досвід може бути масовим і передовим. Передовий педагогічний досвід формується на основі масового завдяки оволодінню об'єктивними педагогічними закономірностями (Ю. К. Бабанський).

*Передовий педагогічний досвід* - це діяльність педагога, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів, засобів роботи на основі їх удосконалення.

Передовий педагогічний досвід розрізняють за обсягом і рівнем творчості.

амостійності його автора. За *обсягом* виділяють такі види досвіду: систем роботи установи (школи, відділу народної освіти, методичного кабінету і под.) система роботи працівника (учителя, директора, інспектора-методиста тощо) вирішення важливої педагогічної проблеми у закладі освіти (моральне виховання чнів); вирішення важливої педагогічної проблеми у діяльності окреми педагогів (індивідуалізація навчання у процесі викладання математики); певн юрми, методи і прийоми, які застосовуються у навчальному закладі; форми методи і прийоми, якими послуговуються окремі педагоги.

За *рівнем творчої самостійності* виділяють такі види передовог педагогічного досвіду: раціоналізаторський і новаторський .

*Раціоналізаторський досвід* - це досвід, створений у рамках відомих форм методів і прийомів педагогічної діяльності, який вирізняється новим ригінальним підходом до їх використання, що спричиняє підвищення якост авчання, виховання та управління.

*Новаторський* (від лат. novator – обновник) досвід - це досвід, який апроваджує і реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішенн кремих і загальних педагогічних завдань; використовує нові форми, методи рийоми, системи діяльності, донині не відомі педагогічній науці та шкільній рактиці; істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності ереорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань.

Новаторським є досвід донецького вчителя фізики В.Ф.Шаталова. В основ досвіду - виклад нового матеріалу укрупненими блоками, що спричиняє значн корочення термінів вивчення окремих навчальних предметів. Це серйозн мінює технологію навчання. За методикою В. Ф. Шаталова робота над новим іатеріалом охоплює такі етапи: 1) розгорнуте, образноемоційне поясненн чителем відібраних для уроку параграфів; 2) стислий виклад навчальног іатеріалу за опорним плакатом (збільшена копія аркуша з опорними сигналами) ) вивчення опорних сигналів, які отримує кожний учень і вклеює їх у свє льбоми; 4) робота з підручником і аркушем опорних сигналів у домашні.

мовах; 5) письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці; 6) відповіді за опорними сигналами; 7) постійне повторення й поглиблення раніше вивченого матеріалу [38].

Сім етапів роботи над теоретичним матеріалом забезпечують глибоке розуміння учнями теоретичних питань, що, в свою чергу, викликає бажання випробувати свої сили на практиці, а час, заощаджений на сконцентрованому вивченні теорії, уможливорює збільшення кількості розв'язуваних задач різноманітної їх типології, збільшує варіативність шляхів розв'язання.

На уроці пропонується еталон розв'язання типової задачі. Додому задається логічна задача, яку можуть розв'язати всі учні. Знання теорії обумовлює першу успішну спробу самостійного розв'язку задачі, що призводить до появи бажання самостійно працювати, розвиває смак самостійної роботи.

Нову систему вивчення навчального матеріалу запропонував також одеський учитель хімії *М.П.Гузик*. Матеріал подається "великими порціями", тому планування вчителем кожної навчальної теми передбачає таку систему уроків: 1) уроки - лекції; 2) уроки - семінарські заняття; 3) уроки узагальнення й систематизації знань; 4) уроки захисту творчих завдань; 5) уроки - практикуми.

Урок - лекція складається з трьох частин. Спочатку коротко (без деталізації) учитель викладає навчальний матеріал (до 7 хв.). Після цього протягом 30 хвилин учитель пояснює той самий матеріал вдруге, але детальніше, дає інструктаж щодо індивідуального його вивчення кожним учнем. У підсумковій частині уроку (5-8 хв.) учитель втретє повертається до нового матеріалу, робить підсумки і подає список літератури для домашнього опрацювання.

На уроці- семінарі здійснюється самостійне вивчення учнями навчального матеріалу на різному рівні складності, що забезпечується трьома програмами: програма А - на рівні творчого використання, програма В - відтворення вивчених знань на репродуктивному рівні, вміння застосовувати їх за аналогією (програма С - репродуктивне відтворення знань, застосування їх за зразком). Ці програми учні обирають самостійно. На уроці - семінарі застосовується груповий

форма роботи. Виконуючи завдання, учні використовують підручники, власні конспекти лекцій, а в разі потреби звертаються за консультацією до вчителя. Наприкінці уроку - семінару вчитель дає самостійну роботу.

На уроці-заліку узагальнюється і систематизується засвоєний матеріал. Для закріплення і систематизації знань відбуваються на уроці захист творчих завдань. Такі уроки проводяться після *вивчення великих* розділів тематичні творчі завдання до цих уроків учні отримують заздалегідь. Над їх вирішенням працюють групами. На уроці з повідомленням про виконану роботу виступає керівник групи. Учитель підсумовує обговорення даного варіанта вирішення завдань<sup>1</sup>.

Педагогом-новатором є петербурзький учитель літератури Є. М. Ільїн. Суть його досвіду - "навчаюче виховання", метою якого є моральне формування особистості засобами літератури, а не літературознавчі знання. Основний метод - морально-художня інтерпретація тексту, зближення літератури з життям учня. Метод реалізується за допомогою прийомів: аналізу яскравої конструктивної деталі, складного морального питання, етичного монологу, мікродиспуту і под. Новизна його досвіду - у сукупності прийомів, які розвивають самосвідомість, аналітичне мислення і художні здібності учня [11, 23].

Справжнє відкриття зробив педагог - новатор із підмосковного Реутова І. П. Волков. Він розробив систему розвитку різнопланових здібностей учня шляхом вирішення оригінальних задач, виконання завдань і виготовлення різноманітних предметів без опори на зразки. При цьому замість уроків праці, малювання і домашньої роботи використовуються "блоки знань і умінь", а на зміст традиційним урокам приходять уроки навчання творчості. У результаті в учні розвиваються пізнавальні, трудові, евристичні, винахідницькі здібності передовсім у тих видах діяльності, які відповідають природній обдарованості кожного. Чітко визначається професійна спрямованість [18, 34].

За ініціативою І. П. Волкова в школі для кожного учня було введено особисту зібрану ним "Творчу книжку учня" - невеликий, віддрукований

ипографським способом зошит, у якому ведеться облік і оцінюється будь-як ворча робота учня, виконана за його ініціативою (модель, інструмент, вишивка од.), участь у предметних олімпіадах, проведення занять з молодшими учнями портивні досягнення та інше. Все це пізніше відображається у характеристичня. І найголовніше - організований у такий спосіб точний облік творчих спра можливив визначення нахилів і спричинив розвиток здібностей кожного[18, 37].

Педагогічні інновації визначаються за допомогою критеріїв, які засвідчуют ефективність того чи іншого нововведення. Беручи до уваги наявний досві, досліджень з педагогіки, визначають такі критерії передового педагогічног освіду:

**актуальність** - критерій, який означає, що досвід спрямований на розв'язанн айважливіших проблем навчання, виховання і розвитку учнів;

**оригінальність** - означає, що в практиці роботи даного педагога педагогічного колективу використовуються форми, методи, прийоми, засоби аб к системи, які ще не застосовувалися в умовах сучасної школи;

**висока ефективність** - досвід можна вважати передовим лише тоді, кол педагогом досягнуто вищих порівняно з масовою практикою результати авчання, виховання і розвитку;

**стабільність результатів** - виявлений передовий педагогічний досві, арактеризується стійкою ефективністю і стабільністю результатів протягом ривалого часу;

**оптимальність** - це витрати часу, зусиль учителів та учнів на досягненн езультатів; оптимальними є ті інновації, що досягають високих результатів пр айменших фізичних, розумових і часових витратах;

**можливість творчого застосування** передового педагогічного досвіду іасовій практиці

Наведені критерії використовуються на стадії первинного ознайомлення освідом, а також у процесі його аналізу та узагальнення. Висновок про наявність



тій чи іншій педагогічній діяльності передового досвіду робиться на основі білкі всіх показників, які представляють його загальні критерії. Відсутність хоча б одного з них не дає підстав вважати досвід передовим.

Інноваційна спрямованість діяльності вчителів включає і другу складову **впровадження досягнень педагогічної науки**. Сучасні педагогічні ідеї, результати наукових досліджень з педагогіки і психології для учителів рівників закладів освіти часто залишаються невідомими через відсутність сучасної інформації. Поняття "впровадження" означає спеціально організовану систему вивчення результатів фундаментальних і прикладних досліджень, обґрунтування доцільності їх впровадження, розвиток на цій основі потреби в застосуванні наукових результатів на практиці.

Технологія впровадження на практиці досягнень науки має два етапи: вибір проблеми і організація роботи педагогічного колективу над проблемою.

**Вибір проблеми** передбачає виокремлення ідей, цілей, завдань, положень і висновків наукового дослідження. Це допомагає зосередити увагу на конкретному науково-методичному матеріалі, сконцентрувати на ньому всю творчу діяльність колективу: навчально-виховний процес, методичну роботу і самостійну роботу учителів та інше.

**Організація роботи** педагогічного колективу школи над проблемою складається з трьох етапів: підготовчого, дослідницького, підсумкового.

**На підготовчому** етапі створюється творча група, до складу якої входять досвідчені учителі, що володіють творчими здібностями. Очолює групу директор школи чи його заступник. Творча група обирає, формулює проблему, уточнює її аспекти, які одержали теоретичне обґрунтування, знайомиться з можливими способами її вирішення в інших школах, регіонах країни. Далі творча група організовує довідома учителів програму дослідницької роботи, допомагає кожному учителю з урахуванням його інтересів, рівня знань, труднощів обрати творче завдання.

Стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником.

Ложливі різні варіанти організації роботи над проблемою: коли всі учасники вивчають ті самі питання на різних об'єктах (наприклад, творчі завдання, як тосуються активізації пізнавальної діяльності учнів може вирішувати кожен учитель чи група учителів зі своєї спеціальності); коли різні учителі або групи працюють над різними аспектами даної проблеми; коли вивчення найбільш складних і важких науково-педагогічних і практичних питань доручається членам творчої групи, решта учителів вивчає їх діяльність і на цій основі вносить корективи у свою роботу. У всіх випадках учителі залучаються до дослідницької діяльності, яка вимагає цілеспрямованого вивчення досягнень науки, їх апробації в своїй практичній діяльності, пошуку кращих варіантів вирішення конкретних завдань.

На *дослідницькому* етапі учитель постійно звертається до теорії і передового досвіду, що дозволяє йому перебудовувати свою практику на дослідницькому рівні. У процесі дослідницької роботи апробуються прийоми і засоби тих чи інших методик, робляться узагальнення про їх ефективність, спеціалізуються уроки, виховні справи, інші педагогічні дії.

Узагальнені результати вивчення певного аспекту проблеми апробуються, уточнюються, після чого учителі виступають з доповідями про свій досвід, власні творчі знахідки. Одержані результати впроваджуються у практику всіх учителів школи.

У процесі роботи над проблемою керівники школи періодично проводять оперативні наради, на яких обговорюються досягнуті успіхи, розкриваються типові недоліки, організовується колективний обмін думками і виявляються ще не вирішені проблеми.

*Підсумковий* етап роботи над проблемою передбачає аналіз результатів узагальнення накопиченого матеріалу. Головним висновком етапу є відповідь на те, як використання нових методів, прийомів, засобів вплинула на якість знань і навичок учнів, рівень їх розвитку і вихованості.

В умовах демократизації управління школою зростає самостійність кожного

чителя у виборі тих чи інших питань педагогічної діяльності, над якими він вору працює. Водночас підвищується роль колективного пошуку. У будь-якому випадку кожен учитель потребує певної координації цієї діяльності, певної морально-психологічної обстановки - *інноваційного середовища*, яке забезпечує ведення інновацій в освітній процес школи.

Професійна підготовка вчителя не закінчується у стінах педагогічного навчального закладу. Вона продовжується протягом усієї професійної діяльності педагога.

Відповідно до планів підвищення кваліфікації педагога проходять спеціальне навчання в Інститутах підвищення кваліфікації педпрацівників, інститутах післядипломної освіти або на спеціальних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів. Проте знання, одержані вчителями в процесі навчання на базі ІУВ і педвузів, потребують осмислення й апробації в школі. Цьому сприяє спеціально організована система науково-методичної роботи.

Нове поняття *"науково-методична робота"* (К.С. Фаріно) вводиться у зв'язку з тим, що сучасній загальноосвітній школі і особливо навчальним закладам нового типу властиві такі форми наукової роботи, як проведення експериментальних досліджень на широкій основі; засвоєння інновацій, наближених до досвіду даної школи; розробка довгострокових дослідно-експериментальних проектів і под.

Аналіз педагогічного досвіду кращих шкіл і сучасні дослідження свідчать, що у діяльності творчого вчителя завжди присутні дослідницькі елементи.

Ще в початковий період своєї роботи у Павлиській школі В. О. Сухомлинський публікує статтю "Постановка експерименту педагогічним колективом середньої школи", в якій описує методику колективного експерименту, що проводився в очолюваній ним школі. Він ставив проблему таким чином, щоб у самому експерименті, реалізації його результатів і загальній оцінці брав участь весь педагогічний колектив.

У Павлиській школі кожен учитель досліджував якийсь один аспект навчально-виховного процесу. В.О. Сухомлинський вважав, що методична

робота і наукове дослідження зближаються тим, що ґрунтуються на аналізі фактів і передбачають наукове прогнозування очікуваних результатів.

Учитель, за В. О. Сухомлинським, який не вміє проникати мисленнево у глибину фактів, причиново-наслідкові зв'язки між ними, неминуче перетворюється у ремісника. Тому однією з необхідних умов ефективної реалізації методичної роботи він вважав активну творчу діяльність усього колективу й дослідницько-пошукову атмосферу, що панує в ньому [91, 34].

**Науково-методична робота** як цілісна динамічна система складається з двох підструктур: навчально-методичної і науково-дослідницької, які тісно взаємопов'язані. **Навчально-методична** підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення навчально-виховного процесу; **науково-дослідницька** підструктура стимулює процес створення і впровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності.

У сучасному загальноосвітньому навчальному закладі в системі науково-методичної роботи вирішуються такі основні завдання:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань, які сприяють реформуванню загальноосвітньої школи;
- підвищення рівня теоретичної (предметної) і психолого-педагогічної підготовки;
- організація роботи по вивченню нових освітніх програм, навчальних планів, освітніх державних стандартів;
- систематичне вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду, впровадження досягнень педагогічної науки;
- збагачення новими педагогічними технологіями, формами і методами навчання та виховання;
- організація діяльності єдиних дослідницьких колективів, які об'єднують дослідників-педагогів, учнів та вчених;

- підвищення загального рівня професійно-педагогічної культури, надання допомоги у розвитку якостей і властивостей особистості, необхідних для сучасного педагога.

**Зміст** науково-методичної роботи визначається метою (завданнями) науково-методичної роботи, а також завданнями, які випливають із аналізу результату діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів.

У загальноосвітній школі склала ся певна система науково-методичної роботи з педагогами, до складу якої входять індивідуальні, групові та масові форми, що взаємодіють, доповнюють одна одну.

**Індивідуальні форми науково-методичної роботи.** У статті 55 Закону України "Про освіту" наголошується, що педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на "вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи". У цьому плані особливої актуальності набуває індивідуальна науково-методична робота педагога.

Під індивідуальною науково-методичною роботою розуміють цілеспрямовану, планомірну та систематичну роботу педагога над удосконаленням теоретичної та практичної підготовки.

Найважливішою індивідуальною формою науково-методичної роботи є самоосвіта педагогів. **Самоосвіта** - це самостійно надбані знання з урахуванням особистих інтересів і об'єктивних потреб загальноосвітньої школи, одержані з різних джерел додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах. Відмінною рисою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи виступає поліпшення якості викладання предмета, якості виховної роботи, підвищення рівня знань, вихованості і розвитку учнів.

Найдосвідченіший педагог ніколи не повинен спинятися на досягнутому, бо якщо нема руху вперед, то неминуче починається відставання. До найважливіших завдань самостійної роботи учителя можуть бути віднесені: вивчення нових програм і підручників, аналіз їхніх дидактичних та методичних особливостей; самостійне засвоєння нових технологій навчально-виховного процесу; оволодіння методологією і методикою педагогічного дослідження;

активна участь у роботі науково-методичних семінарів і методичних об'єднань, різних творчих груп; підготовка методичних розробок; систематичне вивчення передового педагогічного досвіду.

Результати самоосвіти вчитель репрезентує на кожному її етапі, беручи участь у семінарах, інформуючи на засіданні методичного об'єднання, кафедри, доповідаючи на педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях і под.

Самоосвіта є найгнучкішою формою отримання знань, тому що вона здійснюється на діагностичній індивідуалізованій основі. Сутність індивідуалізації полягає в тому, що зміст, форми та методи самоосвіти підпорядковуються індивідуальним особливостям педагога, рівню його професійно-педагогічної культури, умовам педагогічної праці, реальним можливостям. Серед останніх велике значення має сформованість різностороннього інтересу до пізнання, наполегливість і воля у подоланні труднощів, розвинена рефлексія і самокритичність.

Одним із важливих видів самостійної діяльності педагога є його індивідуальна робота над шкільною науково-методичною темою (проблемою). У процесі індивідуальної роботи над науково-методичною темою (проблемою) вчитель вивчає джерела науково-методичної інформації, досвід педагогів-новаторів, аналізує власну педагогічну діяльність з метою подолання недоліків у ній або удосконалення сильних сторін діяльності, теоретичного узагальнення й осмислення власного досвіду.

Результати індивідуальної роботи учителя над обраною науково-методичною темою (проблемою), як правило, оформляються письмово. Найчастіше використовують реферативну форму, оскільки реферат найкраще відображає основні етапи діяльності вчителя:

- 1) обґрунтування доцільності вибору індивідуальної проблеми в ракурсі завдань загальношкільної науково-методичної теми (проблеми);
- 2) короткий аналіз літератури з теми (проблеми);
- 3) опис особистого досвіду роботи в рамках обраної теми (проблеми);

4) вплив роботи над темою на результати навчально-виховної діяльності з предмета;

5) висновки з наслідків індивідуальної роботи над науково-методичною темою (проблемою).

**Основні групові форми науково-методичної роботи.** Групові форми об'єднують педагогів за інтересами, в них створюються оптимальні умови для обміну досвідом роботи, для творчих дискусій, виконання практичних завдань. До групових форм належать: методичні об'єднання і кафедри, школи передового педагогічного досвіду, проблемні, ініціативні групи та ін.

Найбільш поширеною груповою формою науково-методичної роботи є методичні об'єднання або кафедри педагогів. Організуються вони за територіальною ознакою (шкільні, міжшкільні, кущові, районні), за типами шкіл, навчальними предметами, їх циклами. У школах методичні об'єднання створюються за наявності трьох і більше вчителів однієї спеціальності. Якщо в одній школі менше трьох учителів - утворюються міжшкільні методичні об'єднання.

Керують методичними об'єднаннями надзвичайно компетентні, авторитетні вчителі - методисти чи старші вчителі. До змісту роботи методичних об'єднань входять питання підвищення рівня навчально-виховної роботи і якості знань учнів; обговорення методик викладання, що використовуються різними учителями; впровадження передового педагогічного досвіду і досягнень педагогічної науки; розробка шляхів впровадження інновацій; обговорення найважчих розділів і тем нових програм та підручників; організація позакласної роботи з учнями в позаурочний час (проведення олімпіад, конкурсів, аукціонів знань, громадських оглядів знань тощо); професійна допомога молодим учителям; вироблення єдиної позиції викладання предмета.

Методичні об'єднання готують тематику і види контрольних робіт для перевірки знань і умінь учнів, систематично проводять зрізи успішності учнів з основних розділів програм у різних класах, обговорюють результати контрольних робіт з метою надання своєчасної допомоги учителю і учням.

Основними формами роботи методичних об'єднань можуть бути: заслуховування і обговорення доповідей з актуальних питань, огляд новітньої наукової та педагогічної літератури, обговорення цікавих публікацій; проведення відкритих уроків, практичних занять (розв'язування задач, виконання лабораторних робіт, використання технічних засобів тощо); організація консультацій; заслуховування звітів учителів, вихователів, класних керівників; участь в атестації вчителів; участь у вивченні, узагальненні та впровадженні педагогічного досвіду; проведення контрольних зрізів навчальних досягнень учнів; прийняття рішень про моральне та матеріальне стимулювання вчителів, вихователів, класних керівників тощо.

На початку 90-х років ХХ ст. виникла нова форма організації науково-методичної роботи з педагогами -кафедри. Завідувачів кафедр обирають з числа високодосвідчених учителів. Кафедра розподіляє обов'язки між учителями, встановлює порядок науково-методичних досліджень, планує та здійснює фахову перепідготовку, забезпечує зростання професійної майстерності.

Кафедри ведуть організаційно-методичну та науково-дослідну роботу з учителями відповідного предмета, залучають педагогів до створення й освоєння нових технологій навчання та виховання, удосконалення навчально-виховного процесу. Почасти на кафедрах формуються дослідницькі колективи, які об'єднують дослідників-педагогів, учнів та вчених - членів кафедр на громадських засадах.

***Школи передового педагогічного досвіду реалізують ідею наставництва.***

Вони створюються за наявності в педагогічному колективі одного або кількох учителів -майстрів педагогічної праці, носіїв передового досвіду і сприяють передачі цього досвіду іншим педагогам. Ці школи можуть мати внутрішкільне значення, передбачаючи роботу з групою вчителів, котрі працюють у тій самій школі, а можуть мати і міжшкільне значення - охоплювати учителів різних шкіл.

Робота керівника школи передового досвіду з педагогами, які навчаються у цій школі, передбачає:



- спільне планування чергової теми навчальної програми і конкретного уроку;
- взаємне відвідування уроків і їх аналіз;
- консультації з теорії і методики викладання навчального предмета;
- спільне планування виховної роботи;
- взаємне відвідування виховних справ;
- консультації з теорії і методики виховної роботи;
- допомогу в підготовці перевірних і лабораторних робіт;
- обговорення книг і статей, зміст яких відповідає змісту досвіду, що вивчається, та інше.

Поряд із цим у школі передового педагогічного досвіду застосовуються і своєрідні "домашні завдання", які слухачі виконують самостійно в період між заняттями. Завдання включають опрацювання відповідної літератури, підготовку та проведення уроків або виховних справ із застосуванням заздалегідь визначених методів або прийомів роботи. Мета таких занять - закріплювати знання, які слухачі отримують у школі передового педагогічного досвіду. Така творча співдружність допомагає удосконалювати роботу не тільки прикріпленого вчителя, а й самого керівника школи передового досвіду.

**Проблемна (інноваційна) група** - форма творчої діяльності педагогів, спрямована на вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду і запровадження у шкільну практику досягнень педагогічної науки.

Члени проблемної групи вивчають науково-педагогічну літературу з проблеми, досвід, що існує, консультуються з ученими і методистами. Досягнувши високого рівня компетентності, вони розробляють рекомендації з питань впровадження в практику нових досягнень. Під керівництвом і за участю членів проблемної групи в школі формується передовий педагогічний досвід з дослідницької проблеми.

У зв'язку з тим, що правовий статус навчальних закладів з питань організації науково-дослідницької роботи збільшується, діяльність проблемних

груп набуває дослідницького характеру. Вони розробляють і реалізують на практиці власні методичні знахідки, концепції. Зокрема, група виконує дослідно-експериментальну роботу відповідно до основних вимог науково-дослідної роботи: обґрунтовує проблему і тему дослідження, формулює гіпотезу, визначає основні етапи й очікувані проміжні результати, обирає методи дослідження, визначає контрольні й експериментальні класи. Така робота здебільшого здійснюється під науковим керівництвом викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, НДІ, ГУВ.

Діяльність проблемних груп сприяє створенню у педагогічному колективі творчої атмосфери, яка благотворно впливає на інших учителів, стимулює їх до участі в проблемних групах.

**Ініціативні групи**, як правило, утворюються на час підготовки і проведення найвагоміших науково-методичних заходів (педагогічної ради, науково-педагогічної конференції, педагогічних питань тощо). Ініціативна група вивчає стан актуальних питань навчально-виховної та науково-методичної роботи, відвідує уроки й позакласні заходи, проводить бесіди з учителями, анкетування, узагальнює думки та висловлює побажання щодо удосконалення певної ділянки роботи.

У науково-методичній діяльності педагогічних колективів останнім часом використовуються такі нетрадиційні форми впровадження нових педагогічних ідей, як "мозковий штурм" (мозкові атаки), методичний ринг, методичний фестиваль, педагогічний КВК, творчий звіт майстрів педагогічної праці, спеціальні творчі тренінги; такі ігри, як "Аукціон ідей", "Прес-бій", "Референдум" тощо.

**Масові форми науково-методичної роботи** сприяють збагаченню професійних інтересів педагогів, удосконаленню їх знань, виробленню позицій із важливих педагогічних проблем сучасності, виявленню й узагальненню найкращого педагогічного досвіду. До масових форм науково-методичної роботи належать шкільні семінари і семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, виставки тощо.

**Теоретичний семінар** є формою, яка забезпечує педагогам методологічну підготовку з тим, щоб сформувати у них уміння самостійно оцінювати педагогічні явища і факти. Водночас семінари сприяють вивченню сучасних педагогічних теорій, єдності теоретичної і практичної їх підготовки. Це досягається шляхом визначення конкретних конструктивних пропозицій щодо поліпшення практики навчання і виховання учнів, організації самоосвіти педагогів.

**Семінари-практикуми** - форма навчання учителів, класних керівників, вихователів, змістом якої є спостереження й аналіз відкритих уроків, інших форм навчальної роботи; спостереження і аналіз проведеної колективної творчої справи, вирішення педагогічних ситуацій і завдань. У процесі практикуму педагоги опановують методику спостереження уроку чи виховної справи, вчаться проводити їх системний аналіз. Протягом останніх десятиріч особливо активізуються практичні заняття у вигляді ділових, рольових ігор, організаційно-діяльнісних ігор, різного роду тренінгів. Перевага цих форм у варіативності ситуацій, що програються, моделюванні ситуацій, можливості колективного обговорення, зіткнення різних точок зору, що допомагає викорінити *спрощений* підхід до складних педагогічних явищ.

**Педагогічні читання** є підсумковою формою науково-методичної роботи. Вони проводяться за підсумками роботи певного часового відрізка або у зв'язку із завершенням певного етапу роботи. У доповідях, рефератах, повідомленнях педагоги інформують *колег* про результати своїх пошуків з тієї чи іншої проблеми. Слухачі знайомляться з новою інформацією, співвідносять її з власними здобутками, обмінюються досвідом, розширюють свій педагогічний кругозір.

Шкільні педагогічні читання готує науково-методична рада школи. Вона визначає теми доповідей і виступів, організовує консультації, бібліографічні огляди, виставки літератури і напрацювань учителів. Усі заплановані доповіді та виступи, як правило, проходять апробацію у шкільних методичних об'єднаннях або на кафедрах.

**Науково-практична конференція** є формою підбиття підсумків роботи педагогічного колективу над актуальною науково-методичною проблемою, а також формою виявлення й узагальнення найкращого педагогічного досвіду.

На конференції обговорюються теоретичні й практичні питання навчання і виховання, що мають здебільшого міжпредметний характер. Наприклад, "Формування громадянської культури учнівської молоді", "Індивідуалізація і диференціація навчання учнів", "Шляхи підвищення ефективності уроку", "Модель компетентного учня", "Інтерактивні освітні технології", "Формування життєвої компетентності особистості" і под.

Якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, в нього не може не виникнути інтересу до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причиново-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою.

Найкращі доповіді шкільних педагогічних читань, науково-практичних конференцій рекомендуються на районні, а потім - на обласні, всеукраїнські педагогічні читання і науково-практичні конференції.

**Педагогічна виставка** є формою пропаганди і впровадження передового педагогічного досвіду у шкільну практику. Тематика експозицій передбачає репрезентацію досягнень педагогічного колективу у справі реформування школи, пропаганду найефективніших форм і методів навчання і виховання, показ системи роботи найкращих учителів школи, висвітлення діяльності батьківських і учнівських органів самоуправління тощо.

Атестація педагогічних працівників. Атестація педагогічних працівників - це визначення їхньої відповідності зайнятій посаді, рівню кваліфікації. Залежно від цього та стажу педагогічної роботи їм установлюється кваліфікаційна категорія, визначається тарифний розряд оплати праці, присвоюється педагогічне звання. Атестація педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл проводиться відповідно до ст. 49 Закону України "Про освіту" та регулюється діючим Типовим положенням про атестацію.

Основною метою атестації є активізація творчої професійної діяльності педагогів, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти, якісної роботи, підвищення відповідальності за результати навчання і виховання, забезпечення соціального захисту компетентної праці.

В основі проведення атестації лежать принципи: демократизму, загальності, всебічності, систематичності, колегіальності, доступності та гласності, безперервної освіти і самовдосконалення, морального і матеріального заохочення. Відповідно до діючого положення атестаційні комісії створюються при навчальних закладах, районних (міських) органах державного управління освітою, управліннях освіти обласних (міських) держадміністрацій.

Кожна комісія розглядає коло питань своєї компетенції. Основним рішенням, яке приймається атестаційною комісією, є рішення про присвоєння кваліфікаційної категорії. За наслідками атестації встановлюються такі кваліфікаційні категорії: "спеціаліст", "спеціаліст II категорії", "спеціаліст I категорії", "спеціаліст вищої категорії" та може бути присвоєно педагогічне звання: "старший учитель", "старший викладач", "старший військовий керівник", "майстер виробничого навчання I категорії", "майстер виробничого навчання II категорії", "вчитель-методист", "військовий керівник - методист", "вихователь - методист", "старший вожатий - методист".

**Здійснення атестації.** Атестація здійснюється на основі комплексної оцінки рівня кваліфікації, педагогічної майстерності, результатів педагогічної діяльності шляхом проведення "зрізів навчальних досягнень учнів", контрольних робіт, тестування; відвідування уроків, позакласних заходів; здійснення аналізу освітнього процесу в навчальних закладах з урахуванням думки батьків та учнів.

Атестація у навчальному закладі є неперервним процесом. Вона розпочинається у вересні з моменту опублікування наказу по школі "Про створення атестаційної комісії" і завершується у квітні поточного навчального року; завершення атестації поточного навчального року є початком атестації нового складу педагогічних працівників у наступному. Тому атестацію

розглядають як складову діяльності педагогічного колективу протягом усього навчального року.

Атестацію педагогічних працівників проводять у три основні періоди.

На *першому*, підготовчому періоді члени педагогічного колективу ознайомлюються з основними атестаційними умовами й вимогами, що сприяє узгодженню громадської думки, запобігає майбутнім конфліктам. З цією метою проводяться інструктивно-методичні наради, засідання

методичних об'єднань, профспілкові збори, виготовляються спеціальні стенди. Формується атестаційна комісія.

Протягом *другого* періоду здійснюється оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників за двома комплексними показниками - узагальненими підсумками діяльності; експертною оцінкою практичної діяльності. За першим показником учитель має право представити творчий звіт, науково-методичну чи дослідно-експериментальну роботу. Другий показник включає оцінку адміністрації школи, шкільного і районного методичного об'єднання, учнів і батьків, одержану на основі діагностування педагогічної діяльності, уточненого і скорегованого атестаційною комісією.

На *третьому*, заключному етапі здійснюється фіксація результатів роботи вчителя, встановлюється кваліфікаційна категорія, присвоюється педагогічне звання.

Атестація педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності є обов'язковою і здійснюється, як правило, один раз на п'ять років.

Глибоке і всебічне вивчення, узагальнення, об'єктивне оцінювання результатів професійної діяльності *педагогів* сприяє підвищенню рівня навчально-виховного процесу, баченню перспективи подальшого розвитку школи.

## **1.2. Компоненти та критерії професійного педагогічного досвіду**

Педагогічний досвід як результат практики є критерієм істини: він або підтверджує, або відкидає ті чи інші нововведення. Цей досвід, як правило, результат творчих пошуків педагогів, у ньому зливаються воедино творче, новаторське і в той же час традиційне начала. Суть передового педагогічного досвіду.

Буває й так, що деякі вчителі не відрізняють педагогічну проблему від педагогічної задачі. Так, викладач, бажаючи домогтись високих результатів у своєму предметі, проводить додаткові заняття, задає багато, понаднормово, домашніх завдань. Ця робота може принести миттєвий добрий результат (тобто буде вирішена поточна педагогічна задача), але при цьому упускається більш важлива педагогічна проблема: виховання в учнів пізнавальних інтересів і потреб, формування суспільно вартісних мотивів навчання (ця проблема, можливо, навіть не осмислена вчителем).

Слід зазначити, що нове - це не гарантія передового досвіду. Масове застосування якихось форм, методів і прийомів - також ненадійний показник передового досвіду. Іноді за передове видаються псевдоноваторські та псевдопедагогічні прийоми, наприклад, прагнення замінити викладача технічними засобами там, де така заміна не виправдана; прагнення за будь-яку ціну домогтись добрих результатів у навчально-виховній роботі, зокрема заміною «другорядних» уроків «головними»; диктаторські прийоми впливу на учнів; завищення реальних показників успішності й т. п.

Інші викладачі домагаються високої успішності у своєму предметі за рахунок додаткових занять; відзначаючи сумлінність такого педагога як його достоїнство, у той же час не можна не бачити, що це не єдина й не головна ознака майстерності і тим більше не передовий досвід. Окремі вчителі як би зненацька, інтуїтивно знаходять оригінальне рішення деяких складних задач навчально-виховної роботи. Хоча інтуїція - це результат тривалої практики, але й вона не стає основою передового досвіду, не являє собою якої-небудь системи, а виявляється як би в момент «педагогічного осяяння» викладача.

Для виявлення ступеня ефективності педагогічного процесу та його оцінки треба мати критерій, у якому визначені: ознаки об'єкта, міра для визначення того, в якому ступені виражена та чи інша ознака в даного об'єкта, і точка відліку (щоб вимірювати щось, необхідно мати таку точку). Без цих компонентів немає надійного критерію і, значить, неможлива об'єктивна оцінка педагогічного досвіду.

За ступенем узагальненості можна виділити дві групи критеріїв: перша група - це ті критерії, що відносяться до загальнопедагогічних (наприклад, критерії проблемного навчання), друга - критерії, що стосуються передового досвіду як частки випадку загальнопедагогічних критеріїв (наприклад, критерії проблемного навчання стосовно різних навчальних предметів, у різних класах)[36; 38].

Ознаки передового педагогічного досвіду такі:



- високі кількісні й головним чином якісні показники результатів навчально-виховного процесу за основними параметрами:

- сформованість громадської? спрямованості школяра, що виявляється насамперед в ознаках колективізму та громадської активності;

- освіченість учнів (повнота й міцність знань, система знань і міра їх узагальненості, уміння переносити знання в нову ситуацію, наявність відповідних умінь і навичок - обчислювальних, графічних, грамотного письма й ін.). Якщо ж брати ці критерії не тільки стосовно успішності, а більш широко, зокрема стосовно навчального процесу взагалі, то необхідно відзначити такі показники, як сформовані в учнів пізнавальні інтереси та потреби, прагнення до самоосвіти, наявність суспільно вартісних мотивів і ціннісних орієнтацій у навчальній діяльності;

- вихованість учнів (за зрушеннями в розвитку в них суспільно вартісних особистісних якостей і показників загального розвитку). Маючи на увазі виховний процес у більш широкому сенсі, необхідно додати такі показники, як сформованість в учнів суспільно-значущих ціннісних орієнтацій у діяльності, соціальних мотивів спілкування й поведінки, активної життєвої позиції, потреби в самовихованні;

- трудовий досвід, тобто прагнення й наявність необхідних умінь у різних видах діяльності, практичні навички у виконанні трудових операцій (їх кількість, якість, швидкість), уміння аналізувати процес і результат конкретної праці, самоконтроль, самоаналіз зробленої роботи, зв'язок теорії з практикою, раціональний підхід до справи, корекція в організації праці, висока якість матеріальних (речовинних) результатів трудового процесу, робочої операції;

- оптимальність педагогічного досвіду (досягнення найкращих результатів у навчально-виховній роботі при найменшій ощадливій витраті сил і часу педагогів та учнів і притому так, щоб даний досвід не став перешкодою для рішення інших, не менш важливих освітніх і виховних задач);

- стійкість, стабільність досвіду, його тривале функціонування. Навіть значні успіхи педагога в навчально-виховній роботі, що існували протягом короткого строку і згодом не повторені, важко віднести до передового досвіду:

- можливість повторення та творчого використання досвіду одного педагога іншими, розширення цього досвіду до масового;

- перспективність досвіду. Передовий досвід завжди має майбутнє, перспектива його розвитку очевидна;

- наукова обґрунтованість досвіду. Передовий досвід може бути або результатом творчих теоретичних пошуків педагога, або його знахідкою у процесі спроб і помилок. Але в будь-якому випадку такий досвід завжди буде мати наукову основу. Одна із задач узагальнення передового педагогічного досвіду й полягає в тому, щоб дати йому наукове тлумачення[38].

При наявності цих ознак даний досвід варто зарахувати до передового, але потім треба ще виміряти, в якому ступені кожна ознака виявляється. Так, про пізнавальні інтереси учня, сформовані в результаті особливого підходу викладача до нього, можна говорити за такими ознаками, як активність школяра на конкретному уроці, коло позанавчального читання, участь у предметних олімпіадах, конкурсах, регулярне слухання й перегляд теле- та радіопередач. Мірою при цьому можуть бути, зокрема, точність і повнота відповідей на запитання викладача, кількість доповнень до відповідей товаришів на уроці (за власною ініціативою), запитань до викладача, кількість та якість вирішених олімпіад, конкурсних задач (кількість і ступінь труднощів невирішених), кількість звертань учня до викладача за консультацією та зміст його запитань, кількість і зміст виступів школяра перед товаришами з інформацією, доповідями (у позаурочний час) і, нарешті, загальна ерудиція учня, знання ним матеріалу, що виходить далеко за межі навчального курсу[36, 22].

Методика вивчення й узагальнення ППД. Це питання охоплює організацію, основні форми та методи вивчення, узагальнення педагогічного досвіду.

Взаємозв'язок організації, форм і методів можна представити у вигляді такої схеми.

Будь-яка організаційна одиниця може використовувати практично всі форми та методи вивчення й узагальнення досвіду: у кожній формі роботи можлива різноманітність методів вивчення цього досвіду. Розглянемо окремо кожен графу схеми.

Методична секція або об'єднання - до них входять викладачі одного навчального предмета й одного профілю (однієї чи кількох сусідніх шкіл).

Циклова комісія поєднує викладачів-предметників одного циклу.

Наукова група з вивчення актуальних проблем педагогіки займається, наприклад, такими проблемами, як порівняльна ефективність методів навчання; проблемне навчання; виховання в учнів активної життєвої позиції; формування світогляду й т. п.

Науково-педагогічний семінар діє систематично, на ньому обговорюються питання передового педагогічного досвіду, його вивчення, узагальнення та впровадження.

Проблемна лабораторія включає педагогів різного профілю, захоплених вивченням загальної проблеми, наприклад, вихованням в учнів пізнавальних інтересів і потреб, ціннісних орієнтацій і т. п.

Школа передового досвіду припускає участь у ній різних викладачів, зайнятих вивченням, узагальненням і впровадженням цього досвіду.

Школа (університет) педагогічної майстерності має на меті пропаганду передового досвіду головним чином у групі вчителів-початківців.

Спецкурс із вузьких проблем педагогіки та педагогічного дослідження має на меті систематичне та глибоке вивчення цього питання, він розрахований як на досвідчених, так і на молододосвідчених викладачів, які прагнуть вивчати й узагальнювати педагогічний досвід.

Наукова експедиція - цей спосіб організації вивчення й узагальнення досвіду використовується нечасто і для порівняно невеликої кількості педагогів; керівники ж органів народної освіти та методичних центрів

(інститутів удосконалення вчителів) часто організують наукові експедиції з метою монографічного вивчення й узагальнення передового досвіду всього педагогічного колективу школи або окремих учителів.

Названі організаційні одиниці не виключають й інші способи організації вивчення й узагальнення досвіду. У кожній школі, виходячи з конкретних умов і складу педагогічного колективу, вибирають той спосіб, що найбільше підходить на визначений навчальний рік.

Розглянемо основні форми вивчення й узагальнення педагогічного досвіду.

Відкриті заняття з різних тем і питань навчально-виховної роботи. Ця розповсюджена форма вивчення й узагальнення досвіду широко використовується в усіх школах. Відвідуючи відкриті заняття досвідчених педагогів, їхні колеги та керівники школи колективно обговорюють, відзначають ті сторони, що дійсно є передовими, виявляють умови, при яких досвід конкретного педагога стає передовим і може стати надбанням інших.

Педагогічні ради, виробничі збори, наради з проблем педагогіки. Перед їх проведенням ведеться велика підготовча робота: відвідуються й аналізуються навчально-виховні заняття різних педагогів, вивчається література, готується виставка, що відбиває педагогічний досвід, готуються основні доповіді та співдоповіді. На раді, зборах, нараді колективно обговорюються підняті в доповіді питання, звертається увага на виявлення тих факторів та умов, що забезпечили успіх у роботі окремих педагогів, груп і цілих колективів; після обговорення питання виносяться рекомендації про використання передового досвіду.

Науково-методична та науково-практична конференції - удача форма вивчення й узагальнення передового досвіду. Відповідно до теми конференції вчителі вивчають літературу й осмислюють власний досвід, а також досвід колег. Так, із загальної теми конференції «Виховання в учнів любові до праці» окремі доповідачі можуть розповісти про свій досвід на заняттях з різних навчальних предметів або в різних видах позанавчальної діяльності учнів.

Педагогічна виставка, що відбиває передовий досвід, наприклад, дидактичний матеріал, що сприяє активізації навчального процесу, різні схеми та матеріали про міжпредметні зв'язки, зразки планів, конспектів і методичних розробок з різних питань навчально-виховної роботи тощо. Педагогічна виставка організується так само, як складова частина форм вивчення й узагальнення досвіду (конференцій, нарад тощо).

Педагогічні читання припускають аналіз, осмислення й узагальнення вчителем свого досвіду. Він спочатку виступає з доповіддю на методичній секції, об'єднанні або на педраді, виробничій нараді. Потім проводяться педагогічні читання, кращі доповіді висувуються на окружні читання, рекомендуються для опублікування в журналах, збірниках статей і т. д.

Диспути та дискусії з актуальних проблем навчально-виховної роботи. Вони організуються як в усній, так і у друкованій формі. У педагогічних колективах обговорюються актуальні спірні педагогічні проблеми. Думки, висловлені різними вчителями, доповнюють одна одну або виявляються зовсім протилежними. Кожний учасник суперечки прагне аргументувати свою позицію або спростувати думку сторони, що сперечається, фактами з власної практики, матеріалами передового досвіду.

Педагогічні екскурсії проводяться з метою вивчення реалізації передового досвіду. На екскурсії наочно видно в умовах практики передові методи, прийоми й організацію навчально-виховної роботи педагога-майстра.

Семінарські заняття з проблем педагогіки. Тема семінару визначається на рік або на кілька років. При вивченні загальної теми, наприклад, «Активізація навчального процесу», розглядаються більш часткові питання, такі, як компоненти навчального процесу; суб'єкт та об'єкт у навчальному процесі та їх взаємодія; активність учня як одна з умов його успішного навчання; прийоми активізації школярів на уроці. Вивчається теоретичний і методичний літературний матеріал, аналізується особистий досвід педагогів - учасників семінару, робляться узагальнення.

Практикуми з розробки методики вивчення й узагальнення педагогічного досвіду. Якщо у школі є група вчителів-ентузіастів, які займаються вивченням досвіду, то виправдане проведення практикуму: на його заняттях обговорюються такі питання, як складання списку літератури за визначеними темами, підготовка плану вивчення досвіду, методи вивчення та їх вибір за конкретними темами, способи спостереження й фіксація досвіду, кількісний аналіз та якісна інтерпретація отриманих матеріалів, узагальнення всього матеріалу.

Педагогічні консультації можуть бути усні й письмові. У роботі пошуковця педагога-новатора виникають питання, ускладнення й іноді сумніви. Педагогічна консультація проводиться досвідченими вчителями для початківців, малодосвідчених викладачів.

Самоосвіта - це доступна, ефективна й необхідна для будь-якого педагога форма вивчення досвіду інших педагогів, якщо цей досвід уже описаний та узагальнений у вигляді доповідей, статей, брошур, монографій, методичних розробок, пам'яток, інструкцій і т. д. Узагальнювати зафіксований досвід можна при великій кількості описів з однієї теми [36].

Етапи вивчення й узагальнення педагогічного досвіду:

Повсякденна навчально-виховна робота здебільшого проводиться багаторазово перевіреними методами й тому традиційна. Але ось то один, то інший педагог починає зауважувати, що у сформованих і звичних формах і методах, прийомах організації цієї роботи є такі моменти, що не задовольняють їх, тому що недостатньо ефективні. І тоді починається творчий пошук педагога-новатора. Отже, перший етап вивчення й узагальнення педагогічного досвіду - виявлення протиріччя між сформованими формами та методами роботи, з одного боку, й необхідністю підвищення її ефективності - з іншого. Це протиріччя усвідомлюється, осмислюється, формулюється проблема в термінах (поняттях і категоріях) педагогічної науки.

Відповідно до проблеми починається пошукова робота (другий етап) - виявляються знахідки, новинки в роботі окремих педагогів або цілих

колективів, що мають визначені досягнення в навчально-виховній роботі. Визначається об'єкт дослідження, вивчення й узагальнення досвіду. Потім складається розгорнута програма вивчення й узагальнення досвіду (третьої етап): остаточно формулюються тема й мета, уточнюються об'єкт (школа, позашкільна установа, клас, гурток, група, навчальний предмет, педагог, колектив тощо) і предмет вивчення й узагальнення. Тут можливі два шляхи. Буваючи на навчальних і виховних заняттях, керівники шкіл, методичних секцій відзначають те позитивне, що властиве даному педагогу, зауважують і виділяють його особливий стиль у роботі, що забезпечує успіх. Ось це і стає предметом вивчення й узагальнення досвіду.

В іншому випадку тема, що буде вивчатись, може заздалегідь задаватись педагогом. Наприклад, органи народної освіти, керівники школи, зацікавлені в рішенні ряду питань підготовки учнів до праці, можуть рекомендувати викладачам накопичувати досвід у цьому напрямку, що потім буде вивчатись та узагальнюватись. За своїм рівнем така робота наближається до природного експерименту:

- визначається послідовність вивчення досвіду;
- намічаються й конкретизуються методи дослідження, питання, що будуть вивчатись тим чи іншим методом;
- устанавлюються етапи роботи та календарні строки вивчення конкретних об'єктів;
- призначаються персональні виконавці (з якого питання повинен узагальнювати матеріал кожний виконавець).

На основі програми розгортається робота зі збору педагогічних фактів та іншого емпіричного й інформаційного матеріалу (четвертий етап). Отриманий матеріал уточнюється, перевіряється його вірогідність. Для подальшого вивчення й узагальнення педагогічний досвід необхідно описати (назвати авторів, вичленувати проблему, послідовно викласти суть досвіду, описати конкретні умови та час, у яких він реалізується, показати успіхи навчально-виховної роботи, що відносяться до описуваного досвіду).

Описаний досвід потім осмислюється (п'ятий етап): співставляються, порівнюються, аналізуються факти, виявляються взаємозв'язки між ними, з'ясовується характер залежності педагогічного процесу від конкретних умов. Звідси випливають конкретні висновки. Тут доречно згадати думку К. Ушинського про те, що пряме запозичення досвіду одного педагога іншим без урахування конкретних умов користі не принесе.

Осмислений матеріал оформлюється у вигляді доповіді, статті, методичної розробки та рекомендацій, плаката, інформації, тексту лекції, брошури, книги, монографії, дисертації тощо (шостий етап).

Висновки, зроблені в результаті узагальнення досвіду, перевіряються й доповнюються іншими методами науково-педагогічного дослідження й у першу чергу через педагогічний експеримент; в узагальнений матеріал вносяться необхідні корективи.

У результаті такої пропаганди педагоги включають передовий досвід у свою практику навчально-виховної роботи, з нових позицій переосмислюють свій новий досвід, прагнучи зберегти творчу індивідуальність, свій стиль і почерк роботи; у педагогічну практику вносяться окремі виправлення.

Критерії передового досвіду

Високі результати навчання й виховання.

Високі показники успішності. У даному випадку важлива не оцінка, а глибина та міцність знань, освіченість, культура, яку вчитель формує в учнів.

Економічність, оптимальність тих засобів і сил, які витрачають школи та вчитель для досягнення визначеного результату (наприклад, усе засвоюється учнями на уроці).

Стійкість і сталість успіхів навчально-виховної роботи.

Передовий педагогічний досвід - це практика, що містить у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності, це висока майстерність учителя, тобто така робота, що дає найкращий педагогічний результат. У даному випадку мова йде про досвід, що може й не містити в собі чогось нового, але, заснований на успішному застосуванні науково та практично доведених



принципів і методів, він є зразком для тих учителів, які ще не опанували педагогічної майстерності [38].

Пам'ятка з узагальнення досвіду вчителі:

Уважно стежте за науково-методичною літературою, складіть бібліографію літератури з цікавлячого вас питання. Зберігайте й накопичуйте матеріали, що відбивають досвід вашої роботи: плани, конспекти, дидактичні посібники, теми творів учнів, їхні запитання, відповіді, свої спостереження за духовним розвитком школярів. Відзначайте при цьому ваші сумніви, невдачі.

Вибираючи тему для узагальнення досвіду, постарайтесь урахувати успіхи та недоліки у вашій роботі та роботі ваших товаришів. Доцільно взяти тему, яку ви вважаєте найбільш важливою та потрібною, і постарайтесь оформити її як можна точніше, конкретніше.

Визначте форму спілкування. Це може бути доповідь, стаття. Але можна узагальнити досвід і по-іншому. Наприклад, привести в систему ваші методичні матеріали (плани, картки, схеми, види самостійних вправ учнів), супроводивши їх короткими роз'ясненнями.

Накидайте короткий план теми (3-4 основних питання), потім складіть за темою тези. Пригадайте та введіть у план факти, які будуть використані як підстава для ваших висновків. Знову і знову уточнюйте план; уже в ньому повинні бути відбиті основна ідея та логіка викладу теми.

При написанні доповіді спочатку накидайте чернетку. До межі скорочуйте введення, уникайте загальних фраз, не прагніть писати «наукоподібно». Літературу використовуйте не для повторення вже сказаного, а для поглиблення та систематизації своїх спостережень і висновків.

Оцінюйте практично свій досвід. Повідомляючи про успіхи, не забудьте про недоліки, труднощі, помилки. Головний критерій хорошого досвіду - результати. Розповідь про досвід непереконлива й малоцікава, якщо в ній не показано, як ростуть і розвиваються учні.

Матеріал намагайтесь викладати коротко, просто, логічно, струнко, уникаючи повторень.

Працюючи над темою, радьтеся з колективом, зі своїми колегами, розповідайте їм про свої труднощі, сумніви. Так можуть з'явитись варті думки, потрібні факти.

Підберіть і належним чином оформіть додатки (схеми, карти, таблиці, роботи учнів, списки літератури тощо).

Пам'ятайте, що, узагальнюючи педагогічний досвід, ви виконуєте важливий громадський обов'язок, сприяєте подальшому поліпшенню навчання й виховання дітей, молоді.

**Умови, необхідні для вивчення, аналізу й узагальнення передового педагогічного досвіду:**

- розуміння структури і процесу узагальнення досвіду і впровадження науки в практику як системи;
- формулювання на основі виявлених ідей педагогічних задач для успішної організації процесу навчання і виховання учнів;
- уміння, готовність самого педагога, навчального закладу бачити факти, що впливають на ефективність педагогічного процесу.

**Види передового педагогічного досвіду:**

1. Досвід, цінний новими оригінальними ідеями в рішенні актуальних педагогічних проблем.
2. Досвід, цінний новими формами, методами, прийомами.
3. Досвід, що широко застосовується в педагогічній практиці, але об'єднаний у систему стає інноваційним .

Процес роботи з вивчення передового досвіду має визначену структуру, що включає в себе наступні

**Основні етапи:**

1. Організаційний.
2. Теоретичної і практичної підготовки.
3. Накопичення фактичного матеріалу.
4. Обробки фактичного матеріалу (узагальнення).
5. Оцінки вивченого досвіду і прийняття рішень.

## **6. Пропаганда, поширення, упровадження передового досвіду.**

Перш ніж приступити до вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, необхідно чітко визначити тему, що підлягає вивченню, та мету, що ставиться при цьому. Важливо визначити критерії передового педагогічного досвіду.

Виділяють наступні критерії передового досвіду:

1. Результативність навчально-виховного процесу.
2. Актуальність і соціальна значимість розв'язуваних задач.
3. Наявність новизни (новий зміст, методи, форми, засоби; успішне застосування відомих наукових положень передового досвіду).
4. Стабільність передового педагогічного досвіду.
5. Наступність.
6. Перспективність (усяке нове педагогічне явище лише в тому випадку є частиною досвіду, якщо є перспектива розвитку і застосування його на практиці).

Зміст планування по вивченню передового педагогічного досвіду

1. Адреса досліджуваного досвіду.
2. Назва теми. Необхідно чітко визначити проблему, по якій буде проводитися вивчення передового досвіду роботи. Обґрунтувати потребу, що обумовила необхідність пошуку саме цього досвіду роботи, його узагальнення.
3. Вивчення літератури, документів, графічних матеріалів, статистичних даних; стану практики роботи навчальних закладів міста, району, республіки по проблемі.
4. Мета узагальнення досвіду, основні напрямки досліджуваної проблеми, можливі шляхи вирішення.
5. Об'єкт (суб'єкт) вивчення досвіду.
6. Підготовка науково-методичного аналізу досліджуваного передового педагогічного досвіду.

**7. Обробка й узагальнення зібраних зведень, оформлення заключного документа: довідки, висновків, рекомендацій.**

**Для накопичення різноманітного і досить великого фактичного матеріалу використовуються наступні методи роботи:**

- **Спостереження** (застосовується як пряме (здійснюється в процесі безпосередньої роботи), так і непряме (шляхом ознайомлення з навчально-виробничою документацією та ін. матеріалами). Об'єктами спостереження можуть бути: окремі сторони роботи учнів і діяльності педагога, якість виконання планованої роботи, рівень засвоєння знань учнями, сформованість визначених умінь і навичок, прояв індивідуальних особливостей і їхня роль у формуванні творчої особистості; дидактичні умови, що сприяють розвитку творчого мислення учнів, організації їхньої діяльності, наявність засобів навчання). Метод спостереження принесе визначені результати, якщо вивчення досвіду буде всебічним, об'єктивним і обґрунтованим.
- **Бесіда** (її цінність як методу дослідження полягає в тому, що вона дає можливість безпосереднього контакту з педагогами й учнями, що дозволяє глибше вивчити всі сторони навчально-виховного процесу в навчальному закладі. Бесіда, як і спостереження, проводиться в умовах навчально-виховного процесу. Відповіді можуть даватися в усній і письмовій формі. Результати бесіди аналізуються.
- **Анкетування** (допомагає виявити в учнів знань, умінь та навичок, їхнє відношення до участі в навчально-виховному процесі, педагогу в цілому і т. ін. Метод анкетування дає можливість вивчити велику кількість учасників процесу й одержати про них велику інформацію).
- **Тестування** (виявляє наявність чи відсутність у учнів знань, умінь і навичок, виконання ними серії завдань діагностичного характеру).
- **Вивчення продуктів діяльності** (вивчення умінь і навичок учнів, придбаних у процесі навчально-виховного впливу, їхніх здібностей, інтересів за результатами діяльності).

- **Експеримент** (може бути контактуючим, навчальним, підсумковим, формуючим. Проводиться в тих випадках, коли немає інших способів переконатися в доцільності впровадження досвіду, що перевіряється. Задача того, хто узагальнює передовий досвід полягає не тільки в тім, щоб фіксувати чужі досягнення, автоматично застосовуючи їх. Необхідно створювати оригінальний досвід, стосовно до місцевих умов, розробляти рекомендації з удосконалювання практики, тобто керувати передовим досвідом (а це означає, що необхідно вивчати і запозичений досвід, організувавши його експериментальну перевірку в двох-трьох (і більш) установах утворення).

- **Обробка фактичного матеріалу** (здійснюється шляхом аналізу ідей, фактів, математичного підрахунку тих чи інших показників, відсоткового чи графічного вираження, а потім узагальнення, установлення визначених закономірностей. Використовуючи перераховані методи обробки фактичного матеріалу, **передовий досвід може бути узагальнений у наступних формах:**

- звіт *з використанням методичних розробок,*
- доповідь *буклетів, листівок, презентацій тощо.*
- стаття

Перш ніж приступити до узагальнення передового педагогічного досвіду, необхідно уточнити отримані дані і конкретизувати їх, проаналізувати фактичний матеріал і при необхідності добрати його, провести практичну перевірку отриманих результатів [36, 42].

**Задача опису передового досвіду - показати, чим саме він корисний, спонукати до повторення і поширення інновації.**

**Рекомендації з опису досвіду роботи:**

1. Необхідно показати актуальність, значення (місце) досвіду в організації й удосконалюванні навчально-виховного процесу.
2. Виділити головну педагогічну ідею, на якій ґрунтується розглянутий досвід. Тема матеріалу, що узагальнюється, повинна відбивати основну думку досвіду.

3. Описати становлення і розвиток досвіду, конкретні умови, у яких він формувався і при якій забезпечується можливість досягнення оптимальних результатів. Указати тривалість функціонування досвіду (час відраховується від моменту початку цілеспрямованого вивчення досвіду, виявлення його результативності).

4. Опис повинний бути достовірним і об'єктивним. Необхідно описати технологію досвіду (систему конкретних педагогічних дій, форм, прийомів роботи, дати їхню коротку характеристику).

***Описувати досвід можна в наступній послідовності:***

- підготовчий етап;
- етап безпосередньої організації діяльності;
- етап підведення підсумків, аналізу, внесення коректив у наступну діяльність.

Аналізуючи специфіку роботи носія передового педагогічного досвіду, необхідно розкрити секрети його майстерності, простежити послідовність застосовуваних у досвіді методів і прийомів у цілісній системі використовуваних засобів, показати їхню перевагу, практичну значимість досвіду в цілому. Висновки, оцінні критерії підкріпити яскравими фактами, прикладами, результатами контрольних зрізів.

5. Відзначити труднощі, з якими зіштовхнувся носій досвіду, спрогнозувати межі застосування узагальненого досвіду.

6. Виклад повинний бути конкретним, логічним, з вичленовуванням у ньому головних моментів.

### **Рекомендації з оформлення і змісту матеріалів про передовий педагогічний досвід**

Призначення матеріалів про передовий педагогічний досвід - активно знайомити педагогів із сучасними пошуками колег по реалізації основних напрямків реформи школи.

Структура матеріалу про передовий досвід визначається автором (укладачем) відповідно до поставленої мети і може модифікуватися в залежності від конкретного матеріалу.

***Матеріал про передовий досвід включає наступні структурні елементи:***

- Обкладинка (титульний лист);
- інформаційний лист;
- рецензія;
- анотація;
- зміст (зміст).
- вступ;
- основна частина;
- висновок;
- література;
- додатки .

## **РОЗ'ЯСНЕННЯ**

***Обкладинка (титульний лист).***

Титульний лист містить:

- 1) назва установи утворення, що представляє матеріал (ким подається матеріал);
- 2) заголовок (коротка й інформативна назва матеріалу, що представляється,);
- 3) П.І.Б., посада того, хто представляє матеріал;
- 4) рік представлення матеріалу.

***Інформаційний лист містить:***

- 1) відомості про автора досвіду (творчої групи, колективу): ПІБ, рік народження, утворення, кваліфікаційна категорія і рік присвоєння, адреса, контактний телефон;
- 2) відомості про те, якими матеріалами представлений досвід;

**Рецензія.** Містить відгуки і зауваження експерта (-ів) про представлену роботу (указати ПБ, посада експерта(-ів)).

**Анотація.** Це скорочене (на 1/3 сторінки) виклад змісту матеріалу про досвід у наступній послідовності:

- 1) представлення автора (ів), укладача;
- 2) основний зміст матеріалу про досвід;
- 3) читацьке призначення матеріалу.

**Зміст (зміст).** Дає розгорнутий перелік усіх рубрик (розділів, глав, параграфів) відповідно тексту з указівкою сторінок. У цілому він повинен відбивати основні аспекти розглянутої в роботі проблеми.

**Введення.** Вказуються актуальність розглянутого досвіду, тема, предмет матеріалу, сформульовані в заголовку; необхідно показати науково-практичну значимість, проблематичність розглянутого досвіду для того, щоб у читача створилася визначена установка на сприйняття його змісту і виник цілеспрямований інтерес. Доцільно окреслити коло питань, що будуть розглядатися в досвіді. Необхідно відзначити індивідуальний внесок кожного автора, якщо робота написана колективом авторів, дати необхідні роз'яснення окремих моментів, пояснити терміни, що зустрічаються в тексті. Введення не повинне повторювати анотацію.

**Основна аналітична частина.** Дається виклад розглянутого досвіду роботи, висвітлюються існуючі підходи і шляхи їхнього рішення. Основну частину можна почати з опису досягнутих результатів у досвіді педагога, колективу, моніторингові дослідження з питання. Важливо виявити й обґрунтувати ті конкретні протиріччя, що обумовили творчий пошук, а також описати, для чого починався і як розвивався даний досвід. При описі досвіду в приватних і загальних висновках і їхніх обґрунтуваннях повинне проявитися авторське відношення до нього.

**Висновок.** У заключній частині можуть бути дані висновки і рекомендації, а також прогнози, що відбивають перспективи розвитку даного досвіду, проблеми і шляхи їхнього вирішення. Висновки є дуже важливим розділом



роботи і можуть носити характер рекомендацій, спрямованих на ефективне рішення розглянутих у досвіді проблем, чи характер прогнозу, тобто випереджального досвіду, що розкриває можливості передового досвіду у визначенні на його основі подальшої розробки як окремих наукових проблем, так і теорії і практики навчально-виховного процесу в цілому.

**Література.** Список літератури, використаної в роботі.

**Додатки .** Таблиці, приклади, матеріали довідкового характеру та ін. не повинні повторювати текст роботи, а лише служити її доповненням. *(У інших частинах досвіду роботи посилання на № додатків)*

### **Загальні вимоги до оформлення авторських матеріалів**

Матеріали (з додатком) можуть бути оформлені:

1. Папка з матеріалами у виді друкованого тексту надрукованим чітко на комп'ютері через 1,5 інтервали на білому папері звичайного формату (A4). Бажано надавати електронний варіант (набір тільки у Word, шрифт Times New Roman, формули набираються у редакторі формул, назви файлів латинськими літерами);

2. У виді брошури, видрукованої поліграфічним способом.

*При підготовці презентації необхідно враховувати наступні рекомендації:*

- матеріал викладати стисло з максимальною інформативністю тексту, в чіткому порядку, без нагромаджень;
- інформацію ретельно структурувати;
- важливу інформацію (висновки, визначення, правила тощо) подавати крупним планом, бажано з ілюстраціями;
- другорядну інформацію слід вміщувати внизу сторінки;
- для унаочнення інформації бажано використовувати діаграми, схеми тощо;
- графіки, схеми, малюнки, ілюстрації тощо повинні органічно доповнювати текст;
- графіки, схеми тощо повинні мати чітке пояснення.

### **Рекомендації з узагальнення передового досвіду**

1. Методика узагальнення передового досвіду.

1.1. Вивчення діяльності вчителя, тривале спостереження за роботою вчителя, відвідування уроків, позакласних заходів і т. д.:

виявлення передового досвіду треба починати з аналізу якості знань, рівня вихованості та зрушень у загальному розвитку учнів;

виявити способи, прийоми управління й організації пізнавальної діяльності учнів, за допомогою яких досягнутий позитивний досвід;

виявити, чи є перевантаження учнів;

визначити, є чи в передовому досвіді елемент новизни, чи немає надуманих схем.

1.2. Визначити, чи відповідає досліджуваній досвід і досвід, що узагальнюється, критеріям оцінки передового досвіду.

1.3. Узагальнюючи досвід, описати й обговорити умови, за яких можна досягти оптимальних результатів на основі його застосування.

1.4. Обговорити передовий досвід на педраді, засіданні методичного об'єднання і т. д. Винести рішення.

1.5. З метою поширення передового досвіду показати досвід у дії (відкриті уроки, семінари, наради):

у методичній «скарбниці» зібрати тези виступів, конспекти, доповіді тощо;

у методичному куточку школи влаштувати вітрину (виставку) передового досвіду;

матеріали досвіду наочно оформити, представити в методкабінет.

2. Оформлення узагальненого передового досвіду.

2.1. Педагогічна характеристика вчителя. ПДБ. Освіта. Яка, коли закінчив навчальний заклад. Педстаж. Нагороди. Особливості особистості вчителя. У чому та як виразився педагогічний успіх у його роботі. Що можна рекомендувати з досвіду роботи вчителя для поширення.

2.2. Конспекти уроків учителя (2-3 конспекти). Поурочні робочі плани (4 уроки). Фотографічний запис уроків (2-3 уроки). Аналіз 2-3-х уроків (виписка із

зошита для запису відвідування уроків). План самоосвіти вчителя. Доповідь учителя на методичну тему зі свого предмета, прочитана на якому-небудь рівні.

2.3. Фотографії, що відбивають роботу вчителя з учнями в кабінеті, у школі, поза школою [38].

**Матеріали, необхідні при вивченні діяльності колективного носія передового педагогічного досвіду (робочої групи, методичного об'єднання, навчального закладу в цілому)**

1. Рішення педради ( науково-методичної ради) навчального закладу про створення робочої групи для вивчення й узагальнення передового досвіду роботи з конкретної проблеми.

2 Затверджений план роботи (робочої групи, навчального закладу) за поточний навчальний рік.

3 Проблема, за якою узагальнюється досвід.

**Пам'ятка-рекомендація педагогу по узагальненню свого передового досвіду роботи**

1. Уважно стежте за професійним друком і науково-методичною літературою. Ведіть запис за проблемами, що Вас цікавлять.

2. Зберігайте і накопичуйте матеріали, що відбивають досвід Вашої роботи.

3. Вибираючи тему узагальнення досвіду, постарайтеся врахувати успіхи і недоліки у своїй роботі і роботі колег. Сформулюйте тему чітко і конкретно.

4. Визначите форму узагальнення (доповідь, стаття, альбом і т.д.).

5. Складіть короткий план теми свого досвіду (3-4 основних питання) і тези до нього. Матеріали доповнюйте, уточнюйте в процесі роботи.

6. Критично оцінюйте свій досвід. Головний критерій оцінки роботи - результативність досвіду.
7. Зібравши матеріал і систематизувавши його, приступайте до письмового викладу. Намагайтеся писати коротко, логічно струнко, уникаючи повторень.
8. Підберіть і належним чином оформіть додатки до роботи (креслення, таблиці, схеми, малюнки тощо).
9. Підготувавши й узагальнивши матеріали, зніміть з них копію (оригінал завжди зберігайте в себе).

### **1.3. Психолого-педагогічна характеристика когнітивного досвіду особистості**

У когнітивній психології психіка розглядається як система когнітивних реакцій і простежується зв'язок цих реакцій не лише із зовнішніми стимул-реакціями, але і з внутрішніми змінними, наприклад, з самосвідомістю, когнітивними стратегіями, селективністю уваги тощо. Головним принципом, на підставі *якого* розглядається когнітивна система людини, є аналогія з комп'ютером, тобто, психіка трактується як система, призначена для переробки

інформації. Водночас, прихильники когнітивного підходу стверджують, що людина - не машина, яка сліпо реагує на внутрішні фактори чи на події зовнішнього світу [48; 49; 64; 97].

Когнітивна психологія не є варіантом концептуального бачення особистості. В когнітивній психології розробляють різноманітні підходи, спільним для яких є спрямованість на вивчення процесів пізнання та інтелекту. Когнітивна психологія підкреслює вплив інтелектуальних процесів на функціонування особистості, але не працює над створенням теорії особистості. Когнітивні психологи вивчають принципи організації пізнавальних процесів та відмінності в тому, як люди сприймають, осмислюють й організують свій досвід, оцінюють його та користуються ним. Особистість при цьому цікавить їх не сама по собі, а як пояснювальний принцип.

Серед теорій, що описують інтелектуальний розвиток, найбільш впливовою в сучасній когнітивній психології є теорія Жана Піаже. Хоча останнім часом виникло багато альтернативних концепцій, теорія Піаже є своєрідним відправним пунктом для орієнтації у складному процесі розвитку мислення в онтогенезі. У концепції Піаже широко застосовуються поняття логіки і математики, а інтелектуальний розвиток подано у вигляді вчення про розвиток логічного мислення у дітей від народження до раннього юнацького віку [73, 35].

У когнітивній психології немає завершеної теорії особистості. Модель особистості, яку пропонував Дж.Келлі у своїй теорії особистісних конструктів, презентує людину як мислителя. Дж.Келлі писав: "Забудьмо... на якийсь час про людину як біологічний організм, як щасливу чи нещасливу, і подивімось на людину як на вченого". Дж.Келлі переконував, що всі люди діють як дослідники, постійно думають, теоретизують, занурюються в творчий процес, прогнозують події. Подібно до того, як учені провадять свої дослідження та шукають істини, кожна людина також здійснює своє дослідження в масштабах власного життєвого досвіду, обдумує свої гіпотези, прагне передбачити та контролювати події свого життя. Хоча зрозуміло, що між діяльністю вченого і

життям конкретної людини існує велика різниця, однак спільним є те, що обидва суб'єкти намагаються зменшити невизначеність. Особистість є діяльною в своєму прагненні осмислити реальний світ досвіду, краще уявити собі майбутнє і творити свою долю. Вона формує теорії та гіпотези про себе та інших людей і може триматися своїх поглядів, подібно до багатьох учених, які часом чіпляються за свою теорію, незважаючи на те, що натрапляють на свідчення про її неспроможність. Теорія когнітивізму стала підґрунтям для створення відповідної гілки психотерапії особистості.

Представники когнітивного напрямку вважають, що неправильна поведінка людини викликана перш за все ірраціональними думками. У задачу терапевта входить вивчити мислительні процеси людини і довести до її свідомості ірраціональні моменти думки. Якщо людина буде більш об'єктивно сприймати події, це призведе до пошуку нових форм поведінки, тобто модифікація думки призведе до модифікації поведінки.

Однією з основних тем дослідження диференціальної когнітології ідмінності у понятійному мисленні. Традиційно ці дослідження ґрунтуються на використанні конструкта "когнітивний стиль", однак мають набагато ширший загальнопсихологічний контекст.

**Мислення - пізнавальний** психічний процес **відображення** дійсності, вища **форма** творчої активності людини, здатність до **оперування** інформацією.

Організація понятійного процесу ґрунтується на операціях розмежування значення співвідношення рівнів значення. Наприклад, дитячий крик має абсолютно різне значення у віці трьох і дванадцяти місяців. Із виникненням у дитини проблесків мислення її здатність виявляти значення в навколишньому світі й у власних реакціях стає запорукою якісного розвитку [85; 86].

Аналіз формування понять і операції за значущими ознаками здійснюють зазвичай за допомогою методу класифікації. Важливо врахувати, які ознаки використовують при визначенні значення як класифікаційної основи перцептивні чи функціональні. Широко досліджені такі основні вимірювання

пов'язані з індивідуальною варіативністю в операціях із значеннями:

1) "абстрактність - конкретність". Виявляється у специфіці формування понять. При цьому передбачають: чим конкретніша структура, тим більше вона належить від фізичних атрибутів (перцептивних ознак, що виділяються активуючого стимулу. Особистість абстрактного типу використовує більш інформації і стратегій для подолання проблем, що постають перед нею;

2) "концептуальна інтегрованість". Постає як схильність до співвідношення частин (понять) одна з одною і з попередніми концептуальними стандартами. Емпірично розрізняють стратегії продукування і комбінування понять;

3) "величина діапазону когнітивної еквівалентності". Характеризує стратегію мислення суб'єкта залежно від кількості понять, які він використовує для розв'язання завдань, формування категорій у процесі узагальнення. Під час сортування понять "аналітики", наділені вузьким діапазоном когнітивної еквівалентності, виокремлюють багато груп, орієнтуючись на різноманіття "синтетик", орієнтуючись на схожість" - меншу. Є дані про зв'язок цих стратегій мислення з різнорівневими параметрами індивідуальності. "Аналітики" переоцінюють фізичний інтервал часу, акцентують емоційні властивості об'єкта, характеризуються лівопівкульним переважанням активації потиличних ділянок (за даними ЕЕГ). "Синетик" більше схильні до гніву, до страху, завуальовують емоційні властивості об'єкта, прагнуть до огляду систематизації і компонування даних;

4) "ригідність - лабільність" пізнавального контролю. Оцінюють з поглядом на ефективності подолання стереотипу і за швидкістю, точністю виконання критичного завдання. Вона також характеризує стійкість індивіда до перешкоди в процесі переключення на інші види і способи діяльності відповідно до об'єктивних вимог;

5) "вузькість - широта категоризації". Описує індивідуальні відмінності в класифікаційних стратегіях. Для визначення ступеня вираженості цього параметра використовують вільне сортування об'єктів (суб'єкт сам

изначає підстави для класифікації) на основі схожості. Надання переваги великій кількості груп з маленькою кількістю об'єктів у кожній відображає узьку категоризацію; надання переваги малій кількості груп з великою кількістю об'єктів у кожній з них є індикатором широти категоризації. Також використовують велику кількість завдань, у яких суб'єкт повинен утворювати групи на основі певної категорії.

Відмінності в пізнавальній сфері вивчають як формальні процеси пізнавальні стратегії сприймання й оброблення інформації - і як змістові процеси, коли дослідника цікавить феномен, відображений у певному процесі.

Етологічна та операційна теорії інтелекту репрезентують генетичний підхід. Відправним пунктом в етологічних теоріях інтелекту, за У. Чарлсвордом, повинно бути вивчення поведінки людини у природному середовищі. Їхні прибічники розглядали інтелект як спосіб адаптації живої істоти до вимог дійсності, що сформувався у процесі еволюції. Для розуміння адаптаційних функцій інтелекту розмежовують поняття "інтелект" - наявні знання і когнітивні операції й "інтелектуальна поведінка" - засоби пристосування до проблемних (нових, важких) ситуацій і процеси, які організують і контролюють поведінку. У. Чарлсворд дійшов висновку, що глибинні механізми інтелекту закорінені у вроджених властивостях нервової системи [88, 92].

Етологічний підхід актуалізував вивчення здорового глузду ("наївної теорії людської поведінки"). На відміну від фантазійних марень і наукового мислення здоровий глузд має реалістичну і практичну спрямованість, мотивований потребами і бажаннями. Отже, те, що здоровий глузд є ситуаційно-специфічним і водночас індивідуально-специфічним, зумовлює його ключову роль в організації адаптаційних процесів.

Ж. Шаже, який обґрунтував операційну теорію інтелекту, стверджував, що інтелект - це найдосконаліша форма адаптації організму до середовища, яка становить єдність процесів асиміляції (відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді когнітивних психічних схем) і акомодатії (зміна



когнітивних психічних схем залежно від вимог об'єктивного світу). За його розумінням, суть інтелекту полягає в можливості гнучко і стійко пристосовуватися до фізичної і соціальної дійсності, а основне призначення - структуризація (організація) взаємодії людини із середовищем.

Інтелект в онтогенезі формується з накопиченням і ускладненням досвіду дитини, отриманого завдяки практичній взаємодії з об'єктами. Відбувається інтеріоризація предметних дій - їх поступове перетворення на розумові операції. Одна з найважливіших ліній інтелектуального розвитку - розвиток операційних структур. Розумові операції поступово набувають якісно нових властивостей, серед яких координація (узгодженість операцій), зворотність (можливість повернутися до початкової точки своїх міркувань, перейти до розгляду об'єкта з прямо протилежної точки зору тощо), авто-матизованість (мимовільність застосування), скороченість (згорненість окремих ланок, "миттєвість" актуалізації). Розвиток інтелекту припускає послідовну інтеграцію засвоєних операційних структур у новоутворені (формальні операції не мають значення для розвитку інтелекту, якщо при виникненні не спираються на конкретні) [12;45].

Інший напрям інтелектуального розвитку - еволюція інваріантності (об'єктивності) дитячих уявлень про дійсність від центрації до децентрації. **Центрація** (спочатку Шаже використовував термін "егоцентризм") - специфічна несвідома пізнавальна позиція, за якої побудова пізнавального образу зумовлена суб'єктивним станом або випадковою яскравою деталлю ситуації (за принципом "реальне тільки те, що я відчуваю і бачу"). Вона зумовлює особливості дитячої думки: синкретизм (тенденцію пов'язувати все зі всім), трансдукцію (перехід від часткового до часткового, минаючи загальне), нечутливість до суперечностей тощо. **Децентрація** - здатність звільнитися від концентрації уваги на особистій точці зору або окремій деталі ситуації, яка припускає перебудову пізнавального образу в напрямі підвищення об'єктивності, багатоваріантності точок зору, набування відносності.

Аналізуючи зв'язок інтелекту із соціальним оточенням, Піаже дійшов висновку, що соціальне життя, безперечно, впливає на інтелектуальний розвиток, оскільки його невід'ємним складником є соціальна кооперація, яка вимагає координації точок зору різних партнерів у спілкуванні, що стимулює розвиток зворотності розумових операцій [12; 85; 86].

Пізнавальні стилі. Так називають індивідуальну специфіку інтелектуальної діяльності, індивідуальні відмінності у способах вивчення дійсності. Спочатку індивідуальні відмінності в наданні переваги певним способам інтелектуальної діяльності (стиль) протиставляли індивідуальним відмінностям в успішності інтелектуальної діяльності (здібностям).

Дослідники виокремлюють такі типи стильових властивостей інтелекту: стилі кодування інформації, когнітивні стилі, інтелектуальні стилі та епістемологічні стилі.

Ступінь вираженості в індивідуальній репрезентативній системі конкретного способу представлення інформації характеризує властивий людині стиль її кодування. Ступінь інтегрованості різних способів кодування інформації характеризує рівень інтелектуального розвитку суб'єкта.

**Стили кодування інформації** - це індивідуально-своєрідні способи представлення інформації залежно від домінування певної модальності досвіду (слухової, зорової, кінестетичної, почуттєво-емоційної тощо).

Способи сприйняття інформації досліджують у руслі нейролінгвістичного програмування (НЛП). Люди приймають і переробляють інформацію про своє оточення, переважно спираючись або на візуальний (зорово і за допомогою мислительних образів), аудіальний (за допомогою слуху) або на кінестетичний досвід (через дотик, нюх та інші чуттєві враження). Тому для візуала типова пізнавальна позиція - дивитися, уявляти, спостерігати; для аудіала - слухати, говорити, обговорювати; для кінестетика - діяти, відчувати. На цій підставі розрізняють візуальну, аудіальну, кінестетичну сфери сенсорного досвіду.

**Когнітивні стилі** - це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про актуальну ситуацію (способи її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання тощо).

Із накопиченням емпіричних даних виявилось, що зіставлення стильових і продуктивних аспектів інтелектуальної діяльності не витримувало емпіричної і теоретичної перевірки (багато показників когнітивних стилів позитивно корелювали з різними показниками інтелектуальної продуктивності). З'ясувалося, що ототожнення когнітивних стилів і конвергентних здібностей неправомірне через відмінність процедур їх операціоналізації (когнітивні стилі описують у термінах своєрідності способів переробки інформації, інтелектуальні здібності - в термінах ефективності розв'язання завдань).

За твердженням М. Холодної, когнітивні стилі - це інший тип інтелектуальних здібностей (порівняно з традиційними конвергентними і дивергентними здібностями), що характеризують, особливості побудови індивідуальних репрезентацій того, що відбувається (як будується ментальний образ конкретної ситуації), індивідуальні можливості метакогнітивної регуляції інтелектуальної діяльності (як організовується контроль процесів переробки інформації). Когнітивні стилі стають предметом теоретичних пошуків і численних експериментальних досліджень у зарубіжній, переважно американській, психології[63; 64]

### ***Теорія психологічної диференціації***

У працях Г. Віткіна поняття когнітивного стилю формувалося в межах розвитку гештальтпсихологічних уявлень про поле (предметне і соціальне оточення) й поведінку в ньому. Щодо різних людей чинник впливу поля проявляється неоднаково. Поведінка одних більше підлегла полю (полезалежний тип поведінки), інших - орієнтована на внутрішню активність (полenezалежний тип поведінки). На думку Віткіна, найважливішим аспектом психічного розвитку є рівень психологічної диференціації, що виявляється у ступені артикульованості (ясності, розчленованості, виразності) досвіду. Відповідно можна говорити про артикульовальний (структурований,

аналітичний) або глобальний (синтетичний) підхід до поля. Рівень психологічної диференціації суб'єкта проявляється в таких основних психологічних сферах:

- інтелектуальне функціонування. Спочатку когнітивний стиль "полезалежність - полenezалежність" був описаний на матеріалі перцептивної діяльності й визначений як "здатність виокремлювати релевантну деталь у складному просторовому образі". Згодом перцептивну артикуляцію почали розглядати як окремий прояв структурувальної здатності в інтелектуальній діяльності загалом. Якщо людина активно перетворює ситуацію, то це означає, що вона використовує артикулювальний (полenezалежний) підхід до поля. Цю відмінність у способах організації інтелектуальної діяльності позначили терміном "когнітивний стиль" у широкому значенні;

- артикулювальне уявлення про своє фізичне тіло (у вигляді усвідомлення його складових частин, їх співвідношень, зовнішніх меж);

- відчуття особистої автономності. Воно відображає зростання диференціації образу Я і виявляється в особливостях міжособистісної взаємодії. Полезалежні особи схильні до інтерперсональної орієнтації, а долenezалежні - до інтраперсональної. Порівняно з незалежними від поля людьми залежні надають перевагу спілкуванню, а не самоті, соціальним джерелам інформації, колективним формам діяльності, делікатній і уважній манері ставлення до інших, "коротким" дистанціям у спілкуванні, готовності довіряти авторитетам.

За низького рівня психологічної диференціації домінують неспеціалізовані захисти у формі негативізму і витіснення. За високого - спеціалізовані захисти у формі ізоляції, інтелектуалізації і проєкції. Було виявлено, що полenezалежний тип поведінки характеризується переважанням активності лівої (аналітичної) півкулі головного мозку, а також інтегрованою взаємодією обох півкуль (наприклад, полenezалежні випробовувані краще справляються з лінгвістичним завданням, коли воно адресоване в праву півкулю через ліве вухо) [3; 4; 48; 49].

На основі дослідження основних психологічних сфер Г. Віткін та його співробітники сформулювали гіпотезу: у кожної людини (дитини або

дорослого) досягнутий нею рівень психологічної диференціації одночасно виявлятиметься в кожній із чотирьох сфер. Теорія когнітивних контролів. Поняття когнітивного контролю постулювали співробітники Менінгерсь-кої клініки Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Х. Шлезінгер, Дж. Клейн та ін.

**Когнітивні контролі** - це індивідуально-своєрідні способи сприйняття, категоризації та інтерпретації дійсності. Було описано шість когнітивних контролів (когнітивних стилів у сучасній термінології): діапазон еквівалентності, широта категорії, ригідний - гнучкий пізнавальний контроль, толерантність до нереалістичного досвіду, фокусувальний контроль, згладжування - загострення.

Згідно з традиційною психоаналітичною точкою зору, індивідуальні відмінності з пізнавальної діяльності - це "спотворене відображення" реальності, оскільки потреби (афекти, потяги) проєктуються на основні пізнавальні процеси, породжуючи ефекти психологічного захисту. Когнітивні контролі відрізняються від психологічного захисту за функціями і джерелами. Як вільні від конфлікту процеси вони забезпечують реалістично адаптивні форми відображення і оптимальний тип інтелектуальної адаптації в певній життєвій ситуації. Р. Гарднер і його співавтори наголошували, що для прогнозування індивідуальної поведінки слід брати до уваги комплекс когнітивних контролів, тобто когнітивний стиль.

**Теорія когнітивного темпу.** Дж. Каган описав стійкі переваги в способах категоризації зображень людей і предметів і виокремив три основні стратегії категоризації: аналітико-описову (об'єднання зображень здійснюється на основі подібності їх конкретних ознак або окремих деталей, наприклад "люди з рудим волоссям"); тематичну (включає угруповання, засновані на ситуативних або функціональних відносинах, наприклад "чоловік, дружина, хлопчик - це сім'я"); категоріально-підсумкову (зображення об'єднуються на основі деякої категоріальної думки з використанням загальної категорії, наприклад "одна професія", "атлети").

Діти, схильні до аналітичного способу категоризації, краще контролюють свою інтелектуальну поведінку, уважніші при виконанні завдань, тобто діють рефлексивно. Навпаки, діти, схильні до тематичного способу категоризації, демонструють імпульсивність. Було зроблено висновок про існування індивідуальних відмінностей у когнітивному темпі (у швидкості прийняття рішень): імпульсний стиль співвідноситься зі швидким прийняттям рішень, рефлексивний - з повільним.

Фактор когнітивного темпу Каган пов'язував з фазами процесу розв'язання завдань: селекцією можливих гіпотез і оцінюванням прийнятого рішення. Іншими словами, імпульсний - рефлексивний стилі пов'язані з етапами вибору гіпотез і обґрунтування рішень.

Теорія когнітивного темпу зосередилася на динамічних характеристиках інтелектуальної діяльності, зокрема на швидкості прийняття рішень як детермінанті індивідуальних відмінностей. Когнітивний тип Каган пов'язував з особливостями мотиваційно-афективної сфери особистості: орієнтацією на швидкий успіх (схильність до імпульсного стилю) або тривогою щодо можливості зробити помилку (схильність до рефлексивного стилю) [54;78; 79].

### ***Когнітивні теорії особистості***

Ці теорії стверджують, що особистісні риси і своєрідність індивідуальної поведінки пояснюють особливості сприйняття, розуміння і пояснення людиною дійсності. З цього погляду принциповим було розмежування змістових і структурних аспектів пізнавальної сфери ("про що" людина думає і "як" вона думає). О. Харві, Д. Хант і Х. Шродер вважали, що основним посередником між ситуаційними діями і диспозиціями є концепт (поняття), за допомогою якого отримане враження кодується, перетворюється або оцінюється [94; 106; ].

Окремі поняття утворюють систему понять. Рівень структурної організації індивідуальної понятійної системи визначений співвідношенням процесів диференціації та інтеграції, що, у свою чергу, виявляється в конкретному або абстрактному способі (стилі) концептуалізації дійсності. Конкретність характеризується мінімальним рівнем розвитку процесів диференціації й

інтеграції понять, абстрактність - максимальним. Відповідно "конкретним особам" властиві такі психологічні якості: схильність до чорно-білого мислення, залежність від статусу й авторитету, нетерпимість до невизначеності, стереотипність думок, висока контрольованість поведінки фізичними характеристиками ситуації тощо; "абстрактним особам" - орієнтація на внутрішній досвід при поясненні причин подій, схильність до ризику, незалежність, здатність гнучко змінювати свою поведінку, креативність тощо.

За теорією особистісних конструктів Дж. Келлі, людина оцінює і прогнозує дійсність на основі організованого суб'єктивного досвіду, представленого у вигляді системи конструктів. *Конструкт* - це суб'єктивна шкала, за допомогою якої людина може оцінити, як два або декілька об'єктів схожі між собою, а отже, відмінні від третього об'єкта або кількох інших об'єктів. Тому конструкт як біполярна суб'єктивна вимірювальна шкала реалізовує одночасно дві функції: узагальнення (виявлення подібності) і зіставлення (виявлення відмінностей), наприклад конструкти "добродушний - злобливий", "розумний - дурний", "пізнаваний - непізнаваний", "можна довіряти - не можна довіряти" та ін.

Когнітивна складність індивідуальної конструктивної системи означає, що суб'єкт створює багатовимірну модель реальності, а когнітивна простота - що розуміння й інтерпретація того, що відбувається у свідомості суб'єкта, здійснюються у спрощеній формі на основі обмеженого набору відомостей. Тенденція сприймати реальність когнітивно простим або когнітивно складним способом характеризує стійкі переваги особистості, тому вимір "когнітивна простота - когнітивна складність" було зараховано до категорії когнітивних стилів.

У Радянському Союзі когнітивні стилі досліджували І. Козлова, В. Колга, А. Соловйов, М. Єгорова, І. Палей [57; 63; 78].

Отже, в широкому значенні когнітивний стиль - це характерний для особистості спосіб вивчення реальності, у вузькому значенні - індивідуально-своєрідні способи перероблення інформації про своє оточення. Фактично

становлення стильового підходу стало свідченням трансформації предмета психології пізнання: якщо раніше в центрі уваги були загальні закономірності пізнавальної діяльності, то тепер - механізми індивідуальних відмінностей між людьми в способах пізнання навколишньої дійсності.

У стильовому підході відбулася радикальна зміна методичного інструментарію. Донедавна вивчення індивідуальних відмінностей в інтелектуальній діяльності здійснювали переважно на основі методу роз'яснення задач, а в стильовому дослідженні випробовуваному пропонували просту ситуацію без часових обмежень з інструкцією відкритого типу, згідно з якою він міг вибрати власний, найзручніший і природний варіант відповіді. Нормативи оцінювання індивідуального результату в стильовому дослідженні відсутні. Людей зараховували до певного полюса когнітивного стилю на основі медіанного критерію. Випробовуваний є суб'єктом стильового дослідження, а не об'єктом маніпулювання.

### **Психологічна характеристика основних когнітивних стилів.**

#### ***Когнітивна простота - складність***

Людина розуміє, інтерпретує, оцінює і прогнозує дійсність на основі певним чином організованої системи особистісних кон-структів (Дж. Келлі). Конструкти як спосіб диференціації об'єктів можна застосувати для оцінювання іншої людини, самої себе, ситуацій, предметів.

Високий ступінь складності конструктивної системи означає, що людина будує сприйняття ситуації, виділяючи в ній безліч взаємопов'язаних аспектів, низький - що вона це робить у спрощеній формі, оперуючи обмеженою інформацією.

Дані про зв'язок когнітивної простоти - складності з різними особистісними і поведінковими проявами суперечливі. Одні автори зазначають, що полюс когнітивної складності пов'язаний із більшою точністю в оцінюванні себе та інших людей, ефективністю у спілкуванні, успішністю розв'язання завдань тощо, а інші співвідносять його з тривожністю, догматизмом, ригідністю,



меншою соціальною адаптованістю. Такий самий неоднозначний і психологічний портрет когнітивно простих суб'єктів.

Останнім часом у дослідженнях когнітивних стилів з'явилися нові тенденції. Насамперед розширився перелік тих індивідуальних відмінностей, які розглядають як когнітивні стилі. До них почали зараховувати: конвергентність - дивергентність (вузький, фокусований, логічний або широкий, відкритий, асоціативний спосіб розв'язання проблем); внутрішній - зовнішній локус контролю (відмінності в орієнтаціях на себе або чинники оточення); адаптивність - інноваційність (перевага конвенціональних, відомих процедур або схильність переформулювати, виділяти нові перспективи при подоланні проблем) (Кіртон); вербалізацію - візуалізацію (надання переваги у використанні вербальної або візуальної стратегії в процесі перероблення інформації).

Розширюється значення терміна "стиль", виокремлюють стилі інтелектуальної діяльності, індивідуальні відмінності між людьми в характері постановки і розв'язання проблем (Р. Стернберг, Є. Григоренко), а також стилі учіння, що виявляються в наданні переваги певним способам навчальної діяльності школярів (Б. Лу Лівер) [49,45].

**Взаємозв'язки когнітивних стилів і їх співвідношення з продуктивними аспектами інтелектуальної діяльності** Щодо характеру взаємозв'язку когнітивних стилів вироблено протилежні підходи. Поширена думка, що різні когнітивні стилі є самостійними вимірами, тому стійкі зв'язки між ними відсутні ("множинний підхід"). За іншим підходом, виокремлюють певну спільну підставу, яка зумовлює конкретні стильові прояви ("унітарний підхід").

Прихильники "множинного підходу", заперечуючи взаємозумовленість окремих стильових властивостей, пропонують розглядати когнітивні стилі як комбінацію незалежних чинників. Наприклад, широке сканування в однієї людини може бути пов'язане з полезалежністю, ригідністю пізнавального контролю, в іншій - з полене-залежністю, гнучкістю пізнавального контролю тощо.

Водночас представники "множинного підходу" наголошують на слабких кореляційних зв'язках між стильовими показниками. Інший аргумент стосується відмінностей у психологічних підставах близьких за своєю суттю стилів. Так, пробували довести очевидну спорідненість поленаалежності - полenezалежності (за Віткіним) та аналітичного - тематичного стилів категоризації (за Каганом), оскільки їх полюси характеризують, відповідно, аналітичний, активний підхід до поля і глобальний, пасивний. Проте було отримано несподівані результати: між собою ці вимірювання корелювали слабо; переважання ПНЗ корелювало з невербальним інтелектом, тоді як переважання аналітичного стилю категоризації - з вербальним. Зробили висновок про неможливість існування прямих зв'язків між різними стилями внаслідок наявності "опосередкувальних змінних" (наприклад, певних особових особливостей), під впливом яких зв'язки між стильовими показниками можуть набувати будь-якого вигляду [63; 78].

У межах "унітарного підходу" зроблено спроби довести, що основою різних когнітивних стилів є єдині психічні механізми. На думку І. Шкуратової, велика частина параметрів когнітивних стилів групується навколо виміру "аналітичність - синтетичність" (або "артику-льованість - глобальність"), що характеризує ступінь атомізації сприйняття навколишнього світу. Одні люди схильні будувати атомізовану картину світу, інші - цілісну. Було з'ясовано, що є кореляційні зв'язки між полenezалежністю (тести Готтшальдта і АКТ-70) і вузьким діапазоном еквівалентності (0,40 і 0,41 за  $P = 0,05$ ), проте з когнітивною простотою-складністю ці стилі не пов'язані.

Різноманіття когнітивних стилів до невеликої кількості загальніших вимірів звів Р. Райдінг у типології стилів. Усі когнітивні стилі можна об'єднати у дві групи, виокремивши в такий спосіб базові когнітивні стилі: "цілісний - аналітичний стиль", що характеризує тенденцію суб'єкта переробляти інформацію на рівні або цілого, або частин; "вербальний - образний стиль", який позначає схильність суб'єкта репрезентувати інформацію в процесі свого мислення вербально або візуально.

"Множинному підходу" суперечать значущі кореляції між окремими стильовими параметрами: зв'язки між ригідним пізнавальним контролем та імпульсивністю; ригідним пізнавальним контролем, поле-залежністю, широтою діапазону еквівалентності та імпульсивністю; вузьким діапазоном еквівалентності та когнітивною складністю; імпульсивністю і поле-залежністю; абстрактною концептуалізацією і поле-незалежністю тощо. Недоліком "унітарного підходу" є неможливість зафіксувати стійкі й односпрямовані кореляційні зв'язки між відповідними стильовими параметрами.

Злагоджене, несуперечливе уявлення про природу когнітивних стилів не можна отримати на основі констатації відсутності або наявності кореляційного зв'язку між окремими стильовими параметрами.

Одним із варіантів вирішення питання про зв'язки когнітивних стилів є багатовимірні класифікації стильових феноменів, які ґрунтуються на виокремленні якісних критеріїв взаємозв'язку тих або інших стильових параметрів [48; 49].

Так, Д. Уорделл і Дж. Ройс усі когнітивні стилі поділили на три групи за критерієм співвідношення в структурі кожного стилю когнітивних та афективних компонентів. Відповідно визначили когнітивні стилі (когнітивна простота - складність, вузький - широкий діапазон еквівалентності, широта - вузькість категорії, аналітична - тематична категоризація, конкретність - абстрактність, загострення - згладжування), афективні стилі (ригідний - гнучкий пізнавальний контроль, імпульсивність - рефлексивність, толерантність до нереалістичного досвіду, фізіогномічність - буквальність сприйняття) і когнітивно-афективні стилі (полезалежність - полenezалежність, вузькість - широта сканування, побіжність ідей) [51; 52; 86; 88].

Ч. Нозал побудував типологію когнітивних стилів за критерієм рівня перероблення інформації і способів її організації. Рівні перероблення інформації охоплюють: перцепцію (рівень створення репрезентацій навколишнього світу у формі короточасних перцептивних образів), концепцію (рівень створення понятійних репрезентацій), моделі (рівень специфіки

структур індивідуального досвіду), програми (рівень регуляції цілеспрямованої поведінки). Способи організації інформації ("метавимірювання") охоплюють: структуру поля, сканування, шкали еквівалентності й характеру контролю. Ця класифікація дає змогу зіставити феноменологію когнітивних стилів з теоріями перероблення інформації і теоріями здібностей і фіксувати припущення про наявність ще не описаних когнітивних стилів [48; 49; 97; 106].

У межах стильового підходу співвідношення стильових і продуктивних характеристик інтелектуальної діяльності досліджував Г. Віткін. Він зіставив стиль і здібність, дійшовши таких висновків:

1) стиль - це інструментальна (процесуально-динамічна) характеристика інтелектуальної діяльності; здібність розглядають у зв'язку з рівнем виконання, тобто результативністю інтелектуальної діяльності;

2) стиль - біполярний вимір, який описують на основі медіанного критерію; здібність - уніполярний;

3) до стильових феноменів не застосовують оцінних суджень; здібності мають ціннісний контекст;

4) стиль - стійка характеристика особистості; здібність - змінна у часі;

5) стиль виявляється генералізовано в різних психічних сферах; здібність - специфічна стосовно певної діяльності.

Останнім часом з'явилися свідчення про зв'язок більшості стильових параметрів з різними аспектами продуктивності інтелектуальної діяльності. Зокрема, полюс полнезалежності, виміряний за допомогою тесту "Включені фігури", співвіднесений із високими показниками невербального інтелекту і просторових здібностей, успішністю виконання тесту Равена, високим рівнем креативності, продуктивнішою пам'яттю тощо. Полюс рефлексивності (за показником "кількість помилок") у дітей пов'язаний із вищими оцінками на вербальній, невербальній і загальній шкалах VISC, вищим рівнем метапам'яті, високою навчальною успішністю.

Широкий діапазон еквівалентності ("синтетичність") поєднаний із вищими показниками навчальної успішності, темпом навчання, мимовільного і

довільного запам'ятовування, виконання субтестів "Пам'ять" і "Складання фігур" за методикою Векслера, більшою оригінальністю дивергентного мислення і т. ін. Гнучкість пізнавального контролю пов'язана з вищими показниками мимовільного і довільного запам'ятовування, вищою навчальною успішністю. Поліус абстрактності співвідносять із високим рівнем вербального інтелекту і креативністю. Зв'язки когнітивної простоти-складності з інтелектуальною продуктивністю суперечливі. Толерантність до нереалістичного досвіду, вузькість-широкість сканування пов'язані з продуктивністю інтелектуальної діяльності.

Другий критерій розмежування стилів і здібностей також умовний. Біполярність є сумнівною, оскільки сучасні дослідження дають змогу розглядати когнітивний стиль як уніполярний (квадриполярний) вимір. Невизначеним є третій критерій розмежування понять "стиль" і "здібність", оскільки в стильових характеристиках виявляється певний оцінний контекст. Так, полезалежність, імпульсивність у навчанні є недоліками, які необхідно компенсувати.

Стійкість стилю і мінливість здібностей також досить умовні. Отже, зіставлення стилів і здібностей не надто очевидні. При аналізі співвідношення стильових і продуктивних властивостей інтелектуальної діяльності необхідно враховувати психологічну неоднозначність традиційних стильових показників [92; 109].

**Когнітивні стилі у структурі індивідуальності** До базових характеристик індивідуальності належать когнітивні стилі, про що свідчить їх тісний зв'язок із віком, статтю, особливостями функціонування нервової системи. Наприклад, у дошкільному віці діти, як правило, полезалежні, потім зростає їх полenezалежність (пік припадає на підлітковий і юнацький вік) з подальшим поступовим наростанням полenezалежності до старості. Дівчатка і жінки порівняно з хлопчиками і чоловіками виявляються полenezалежнішими, що пояснюється як біологічними, так і соціальними детермінантами.

Когнітивні стилі пов'язані з психофізіологічними характеристиками людини, зокрема темпераментом. Полenezалежність і широкий діапазон еквівалентності співвіднесені з високим рівнем орієнтовної реакції (у вигляді величини дисперсії альфа-ритму) і швидким її згасанням, а також інтроверсією і переважанням друго-сигнальних способів перероблення інформації (полenezалежність - навпаки)[3;4; 63; 64; 65; 69].

Стильові параметри корелюють з безліччю різноманітних психологічних характеристик індивідуальності, починаючи з особливостей сенсомоторики і закінчуючи своєрідністю психологічних захистів. Наявність таких зв'язків підтверджує особливу роль когнітивних стилів у регуляції психічної активності. Полenezалежні особистості проявляють високу автономність, стабільний образ Я, низький інтерес до інших, стійкість до навіювання, критичність, компетентність і відчуженість. Полenezалежність співвіднесена з такими особистісними рисами, як товариськість, життєрадісність, залежність від групи. Водночас (за ТАТ) полenezалежні швидше і безпосередніше виражають агресію, більш схильні до ризику. Віткін відзначив, що серед в'язнів (осіб, що вчинили злочин) переважають полenezалежні суб'єкти.

Вузький діапазон еквівалентності пов'язаний із підвищеною тривожністю. Ймовірно, тривожність "аналітиків" є свідченням їх недовірливості, настороженості\* зосередженості на власному Я (фактор за Кеттелом). У них переважають емоції страху, у "синтетиків" - гніву. Вузький діапазон еквівалентності позитивно пов'язаний з фактором самоконтролю і негативно - з фактором самодостатності (за Кеттелом). Інакше кажучи, "аналітики" прагнуть добре виконувати соціальні вимоги і орієнтовані на соціальне схвалення.

Особи з ригідним пізнавальним контролем оцінюють себе як збудливих, чутливих і лабільних, вони менш стійкі до перешкод, але водночас їм властиве прагнення їх подолати. Ефект інтерференції позитивно пов'язаний з нейротизмом. Нетолерантні до нереалістичного досвіду особи позначені вищим рівнем тривожності.

Вузькі сканувальники в ситуації стресу використовують вгамування і заперечення, а широкі - орієнтовані на фіксацію об'єктивних деталей ситуації, а не на свої суб'єктивні враження про неї.

Конкретна - абстрактна концептуалізація яскраво проявляє себе у відмінностях соціальних орієнтацій. О. Харві, Д. Хант і Х. Шродер виокремили рівні організації понятійної системи залежно від ступеня диференціації та інтеграції понять (зі зростанням її концептуальної складності). Цим рівням концептуальної складності відповідають різні соціальні орієнтації:

I рівень - позитивна орієнтація на соціальні вимоги, норми, авторитети, доброзичливість, конформний тип поведінки (полюс "конкретності");

II рівень - негативна орієнтація на соціальні вимоги і норми, агресія і негативізм (проміжний рівень);

III рівень - орієнтація на дружні стосунки з іншими людьми як спроба уникнути почуття безпорадності і страху, розвинені навички маніпулювання партнерами по спілкуванню (проміжний рівень);

IV рівень - орієнтація на власний внутрішній досвід, переважання пізнавальної спрямованості, орієнтація при оцінюванні людей на їх компетентність (полюс "абстрактності").

Когнітивну простоту - складність, як правило, вивчають стосовно сфери спілкування. Результати досліджень свідчать, що когнітивно складні випробовувані є переважно екстравертами; вони тривожні, емоційні, схильні до маніпулятивних форм спілкування. Однак є дані, згідно з якими когнітивно складних працівників колеги вважають здатними до порозуміння. Їх сприймають як привабливіших соціально і фізично, а когнітивно простим надають перевагу при ділових контактах.

Когнітивно прості індивіди позитивно оцінюють себе і своїх знайомих, вбачають свою схожість із ними, а когнітивно складні - навпаки. За методикою Саллівена було зафіксовано негативний кореляційний зв'язок між ступенем когнітивної складності та рівнем соціального інтелекту. Отже, когнітивні стилі

є результатом складної взаємодії біологічних і соціокультурних чинників [48;49; 64; 96].

### **Висновки**

1. Поняття професійного досвіду ще багато в чому залишається неопрацьованим. У міру нагромадження знань про професійні діяльності людини буде будуватися усе більш чітке поняття професійного досвіду.

2. Професійний досвід багатоскладна недиференційована констеляція із окремих складових і крім сенсомоторного та когнітивного досвіду до неї входять ще низка компонентів, зокрема інтерактивний досвід, інтенціональний досвід, але це вже є самостійні предмети психологічних досліджень, що виходять за межі цієї статті.

3. Педагогічний досвід - це система педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи. Педагогічний досвід може бути масовим і передовим. Передовий педагогічний досвід формується на основі масового завдяки оволодінню об'єктивними педагогічними закономірностями (Ю. К. Бабанський).

4. Передовий педагогічний досвід - це діяльність педагога, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів, засобів роботи на основі їх удосконалення.

5. До складу багатокomпонентної моделі професійного досвіду входять: сенсомоторний, інтенціональний, інтерактивний, когнітивний (змістовний, регулятивний, стильовий) досвід, які пов'язані між собою і впливають один на одного. Зміна стану хоча б одного з компонентів професійного досвіду неодмінно спричиняє зміну інших.

6. Під когнітивним стилем людини розуміється індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про своє оточення у вигляді



індивідуальних відмінностей в сприйнятті, аналізі, структуризації, категоризації, оцінюванні того що відбувається навкруги. Когнітивний стиль визначає не стільки ефективність діяльності людини, скільки спосіб досягнення результату. Це спосіб пізнання, який дозволяє людям з різними здібностями добиватися однакових результатів в діяльності. Інакше кажучи - це система засобів і індивідуальних прийомів для організації власної розумової діяльності.

7. Когнітивний досвід окрім змістовної і стильової компоненти має ще й регулятивну, основне завдання якої полягає у забезпеченню регулювання професійної діяльності і поведінки. Саме вона вирішує що потрібно зробити у тій чи іншій ситуації, яким способом та на підставі яких знань.

### **Литература:**

1. Адлер А. Наука жить. - К.: Port-Royal, 1997.
2. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. -1995. №
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977.
4. Анастаси А. Дифференциальная психология. - М.: Апрель Пресс, 2001.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2-х кн.: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1982. - Кн. 1-2.
6. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. - М.; Медицина, 1968.
7. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: Изд-во МГУ, 1984.
8. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл; ИЦ "Академия".
9. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986.
10. Белоус В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000.
11. Березин Ф. Б. Мирошников М. Л., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности. - М.: Фолиум, 1994.

12. Бине А. Измерение умственных способностей. - СПб.: Союз, 1998.
13. Битянова М. Р. Социальная психология. - М.: МПА, 1994.
14. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983.
15. Бодалев А. А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. - 1984. - № 1.
16. Боев И. В., Золотарев С. В. Психофизиологическая диагностика и дифференциальная диагностика конституционально-типологического личностного континуума подростков. - Ставрополь: Ставропольская государственная медицинская академия, 1999.
17. Большой толковый психологический словарь: Пер. с англ. / А. Ребер - М.: ООО "Изд-во АСТ"; Вече, 2001.
18. Брушлинский А. В. Субъект: Мышление, учение, воображение. - М. - Воронеж: НПО "Модэк", 1996.
19. Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. - М.: Республика, 1995.
20. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питерком, 1999.
21. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. - М.: Смысл, 1998.
22. Величковский Б. М., Капица М. С. Психологические проблемы изучения интеллекта // Интеллектуальные процессы и их моделирование / Под ред. Е. П. Велихова. - М.: Наука, 1987.
23. Волков П. Разнообразие человеческих миров. - М.: Аграф, 2000.
24. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2.
25. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий... // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982.
26. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. - М., Наука, 1989.

27. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965.
28. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии: Пер. с англ. / Под ред. В. Ю. Большакова, В. Н. Дружинина - СПб.: Речь, 2001.
29. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. - М., 1992.
30. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека. - М.: Педагогика, 1980.
31. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. - М.: Прометей, 1993.
32. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке. - М.: Искусство, 1991.
33. Грановская Р. М., Березная И. А. Интуиция и искусственный интеллект. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1991.
34. Гуревич К. М. Проблема социального и биологического в дифференциальной психофизиологии // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982.
35. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. - М., 1993.
36. Дослідження креативної культури особистості старшокласника / За ред. В. Костіва. - Івано-Франківськ, 2007.
37. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2000.
38. Євдокимова Н.О. Професійний досвід як суб'єктивно- психологічна реальність [Електроний ресурс] / Н.О.Євдокимова. Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VKhnpu\\_psykhol/2009\\_31/7.html](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_31/7.html)
39. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. - М.: Планета детей, 1997.
40. Знаков В. В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания. - М., 1993.
41. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. - СПб.: Питер, 2002.
42. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. - СПб.: Питер, 2001.

43. Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2004.
44. Кант И. О темпераменте // Психология индивидуальных различий. - М.: ЧеРо, 2000.
45. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. - Казань, 1969.
46. Князева Е., Курдюмов С. Основания синергетики. - СПб: Алетейя, 2002.
47. Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. - М.: ПЭРСЭ, 2002.
48. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. - М.: ПЕР СЭ, 2002.
49. Когнитивная психология. Учебник для вузов/Под ред. В.Н.Дружинина, Д.В. Ушакова. - М.: ПЕР СЭ, 2002.
50. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. - М.: Когито-центр; Институт психологии РАН, 1997.
51. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000.
52. Кречмер Э. Строение тела и характер / Пер. с нем. - М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
53. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта/А.Н. Лактионов. -Харьков: БизнесИнформ, 1998. - 492 с.
54. Левитов Н. Д. Проблема характера в современной психологии // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982.
55. Лейтес Н. С. Одаренные дети // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982.
56. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
57. Леонтьев А. Н. Индивид и личность // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М" 1982.
58. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: УЧ. пособие для студ.

высш. уч. заведений. - 3-е изд., испр. - М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2004.

59. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. - М.: ЭКСМО, 1999.

60. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.

61. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. - М.: Класс, 2001.

62. Машков В. Л. Основы дифференциальной психологии. - СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1998.

63. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. - М.: Педагогика, 1985.

64. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986.

65. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология: Уч. пособие / С. К. Нартова-Бочавер. - М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003.

66. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. - М.: Педагогика, 1991.

67. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976.

68. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. - М., 1999.

69. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. - М., 1995.

70. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. - К.: Либідь, 1997.

71. Палій А. А. Особливості статевої ролі уявлень дітей дошкільного віку. - Автореф. дне.... канд. психол. наук. - К., 1996.

72. Петрайтите А. М. Связь интеллектуальных творческих способностей с экстраверсией-интроверсией // Вопросы психологии. - 1981. - № 6.

73. Пиаже Ж. О природе креативности // Вестник Московского университета. Психология. - 1996. - № 3.
74. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психологические труды. - М.: Просвещение, 1969.
75. Пономарев Я. Психология творчества. - М.: Наука, 1976.
76. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсики, А. Ауэр-баха. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2003.
77. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. - М.: Педагогика-Пресс, 1997.
78. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. - К.: Рута, 2001.
79. Равич-Щербо И. В. Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М.: ЧеРо, 2000.
80. Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е. Л. Психогенетика. - М.: Аспект Пресс, 1999.
81. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия / Пер. с нем. Т. Н. Дмитриевой. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
82. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. - М.: Педагогика, 1988.
83. Роменец В. Психологія творчості: Навч. посіб. - К.: Либідь, 2001.
84. Русалов В. М. Пол и темперамент // Психологический журнал. - 1993. \_ т. 14. - № 6.
85. Селиванов В. В. Мышление и личность. - Смоленск: Изд-во СГУ, 1998.
86. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В. Н. Дружинина. - М.: Инфра, 1999.
87. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э. А. Голубевой. - М.: Педагогика, 1989.
88. Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либина. - М.: Смысл, 1998.

89. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. - М.: Прогресс, 1982.
90. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 334 с.
91. Сухомлинский В.О. Сердце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1971 – 244 с.
92. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1985.
93. Холодная М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума / М.А. Холодная. - 2 изд. - СПб.: Питер, 2004 - 384 с.
94. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. - К.: УМК ВО, 1990.
95. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002.
96. Хорни К. Женская психология. - СПб., 1993.
97. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности, - СПб.: Питер, 2001.
98. Черноушек М. Психология жизненной среды. - М., 1989.
99. Шадриков В. Д. Способности, одарённость, талант // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1991.
100. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение. - Ростов-на-Дону: Изд-во РПУ, 1994.
101. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. - СПб.: Речь, 2002.
102. Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы. - М.: Наука, 1998.
103. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996.
104. Эфроимсон В. П. Предпосылки гениальности (Биосоциальные факторы повышенной умственной активности) //Человек. -1997. - № 2-6; 1998. - № 1.

105. Южанинова А. Л. Исследование сложности когнитивной дифференциации и интеграции в связи с уровнем социального интеллекта //
106. Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара. - Таллинн, 1986.
107. Юнг К. Психологические типы. - СПб.: Ювента; М.: Прогресс, 1995.
108. Amabile T., Collins M. Creatine // Manstead A., Hewstone M. (eds.) The Blackwell encyclopedia of social psychology. - Oxford: Blackwell Publ, 1996.
109. Bogerman W. G. Studies of Genius. - N. Y., 1947.
110. Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discover and invention. - N. Y.: Harper Perennial, 1997.
111. Gough H. A creative personality scale for the Adjective Check List // J. Pers. Soc. Psychol. - 1979. - V. 37. - № 8.
112. Guilford J. A. psychometric approach to creativity. - University of Southern California, 1986.



## **РОЗДІЛ II**

### **КОГНІТИВНА СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ СВІТОГЛЯДНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРІ**

#### **2.1. Культурні цінності у змісті духовного досвіду людства**

Системоутворюючим фактором розвитку світової культури є світоглядні універсалії, які формують типи і категорії культурних феноменів. Світоглядні універсалії акумулюють історично накопичений досвід людства, формуючи цілісний узагальнений образ світу. Саме через них людина переживає, осмислює та оцінює світ і своє місце в ньому. У світогляді певного суспільства репрезентується культура епохи – її «дух», що охоплює усі вірування, релігійні уявлення, філософські ідеї та політичні ідеології, наукові досягнення, естетичні та етичні цінності які впливають на соціальну поведінку, оскільки вони або активно поділяються людьми, або користуються пасивним визнанням. У такому контексті необхідно звернутися до історії світоглядного становлення людства, щоби показати зв'язок і значення культурно-мистецьких цінностей у наповненні життя суспільства естетично визначеним змістом духовного досвіду.

У наукових джерелах з філософії, культурології, мистецтвознавства, соціології людина як соціальна істота розглядається в рамках діалогічних відносин з культурою, коли у творчій діяльності вона наповнюється культурними змістами. В роботах філософів: Р. Арцишевського, М. Бердяєва, В. Біблера, Г.В.Ф. Гегеля, С. Гессена, А. Гулиги, І. Зязюна, О. Лосєва, Й. Канта, О. Конта, М. Мамардашвілі, Л. Столовича та ін.; культурологів – В. Гріценко, А. Карміна, О. Новікової, О. Пустовіта, А. Тойнбі, Й. Гейзінги; соціологів – М. Вебера, Г. Зіммеля, О. Семашко, П. Сорокіна, М. Юрія; мистецтвознавців: Д. Антоновича, М. Бахтіна, Л. Левчук, Ю. Лотмана, О. Костюка; педагогів – О. Бондаревської, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, О. Шевнюк, О. Шолокової, Г. Шевченко розглядається проблема світоглядного становлення і реалізації особистості в житті культури, у мистецтві зокрема.

Духовну культуру людства більшість науковців визначають як історію суспільних світоглядів. Значущими є їхні висновки щодо історичного контексту доби, який концентрується у світогляді як вищій формі духовного осягнення дійсності. Кожна культурна епоха несе в собі оцінку певного етико-естетичного ідеалу, який фокусується у базисних культурних сценаріях, соціальних інститутах, сферах освіти і виховання, науці, господарстві і економіці, владі і яскраво виявляється у художній культурі, зокрема у мистецтві, що виступає своєрідною естетичною детермінантою духовного зростання як окремої особистості так і суспільства в цілому.

Культура багатьма науковцями розуміється як єдине ціле, але розглядати її слід у певній послідовності світоспоглядань, оскільки кожен витвір духу носить характер свого часу, що відбивається в індивідуальному світогляді окремої особистості. Естетична детермінанта буття виявляється вагомим чинником позитивних соціокультурних зрушень у розвитку як суспільства в цілому так і окремої особистості.

Розмаїття культур – історичний факт. Існує безліч пояснень їхньої специфіки та спільних закономірностей. Очевидним є те, що ні людина не

може існувати поза культурою, ні культура поза людиною. Становлення світоглядних уявлень людини відбувається одночасно з розвитком самої культури. Як влучно підмітив німецький філософ Г.В.Ф. Гегель – у кожного часу є своє особливе світоспоглядання. В рамках кожної культурної епохи, притаманний лише їй світогляд концентрується в ідеї, що найбільш повно виражає дух цієї епохи і є фокусом «центральною точкою всієї системи світу» (Г. Зіммель) [1, с. 104.].

Так, у наукових джерелах з філософії, культурології, мистецтвознавства, соціології людина як соціальна істота розглядається в рамках діалогічних відносин з культурою, коли у творчій діяльності вона наповнюється культурними змістами. «Естетичний план культури» (М. Бахтін) допомагає індивіду творити свій світ за естетичними мірками й поступово ставати особистістю. За О. Контом прогрес форм пізнання світу людським розумом є «прогресом духу». У М. Бердяєва особистість пов'язана з культурою через становлення культури духу, оскільки саме в ній відбувається містичне народження в людині Бога. В. Біблер зазначає, що культура породжується свідомими зусиллями людей, це своєрідне творіння, зведене у статус особливого загального. Йому ж належить трактування культури як змістоутворення базисних світоглядних сценаріїв, як синхронний діалог суверенних розумінь образів світу, що постійно розширюється у свідомості людини, у «точках особистості». Особистість, таким чином, одночасно є «засновником себе і суб'єктом культури» [2, с. 41.].

Становлення світоглядних уявлень людини відбувається одночасно з розвитком самої культури. Існує кілька концепцій поступу культурно-історичного процесу, разом з тим, загальновизнаної теорії сьогодні не існує. Серед відомих теорій, що значно вплинули на розвиток сучасних філософських, культурологічних, естетичних, світоглядних концепцій є: *ідея історичного прогресу*, в основі якої думка про те, що із ходом історії умови життя людини поступово покращуються. Ця ідея стала найбільш популярною у суспільній думці XVIII – XIX століть. Передбачалось, що існують єдині

закони історії, які визначають послідовність етапів руху прогресу, таким чином всі народи, хоча і з різною швидкістю, рухаються одним і тим же історичним шляхом.

У філософії висувались різноманітні погляди відносно рушійних сил суспільного прогресу і законів історії, що визначали його хід й послідовність змін станів суспільства і культури, а разом з тим типів суспільного світогляду людей. Так, слідом за соціалістом К. Сен-Симоном засновник філософії позитивізму О. Конт розробляє ідею трьох стадій світоглядної еволюції людства. Вивчаючи поступ розвитку людської думки, О. Конт зробив висновок про те, що існує деякий закон, згідно з яким суспільний прогрес трактувався як рух від нижчих форм до вищих, що проходить трьома основними сходами: «дитинство», «юність», «зрілість». Кожна стадія розвитку суспільства характеризувалась специфічним змістом культури: на першій, теологічній сходинці базисом культури є релігія, на другій, метафізичній – філософія, на третій, позитивній – наука, за допомогою якої людство здобуває практичні знання, що дозволяють розвивати промисловість і раціонально вибудовувати суспільне життя [ 3, с.10.].

На думку Г.В.Ф. Гегеля – історією управляють протиріччя між національними духами культур, які і за своєю суттю є проекціями Абсолютного Духа. Коли у нього зникнуть сумніви, він прийде до Абсолютної Ідеї Себе, історія зникне й настане Царство Свободи. Він запропонував іншу концепцію всесвітньої історії і культурного світоглядного становлення людства як закономірності процесу, хід якого обумовлено саморозвитком світового Духу – Абсолютної Ідеї. Смісл історії – у поступу культурного розвитку і створенні умов для вільної діяльності людського розуму, через який Абсолютна Ідея, втілюючись в ньому, пізнає сама себе. Для самопізнання Духу необхідне проявлення: у просторі – в природі, у часі – в історії. За Гегелем, Світовий Дух рухається із Сходу на Захід, вселяючись по ходу то в один народ, то в інший, піднімається все вище до вершин вільного самопізнання. Обраний ним народ на певному етапі сягає висот культурного

розвитку й виконавши свою велику місію, передає її іншому народу, який робить наступний крок у розумінні універсальної «картини світу» і реалізації свободи.

Гегель поділяє історію на чотири етапи: 1) східний, на якому Світовий Дух проходить через Китай, Індію, Персію, Єгипет; 2) грецький; 3) римський; 4) германський. Давній Схід – це дитинство духа; Греція – його юність; Рим – зрілість; германський світ – мудра старість. На кожному з етапів складається свій тип культури і мистецтва, специфіка людських відносин, міра залежності і свободи особистості. У своїй філософській концепції історичного розвитку культури філософ суттєву роль відводить діалектиці – науці про розвиток. Для Гегеля діалектика жива душа будь-якого осмисленого розгортання думки, в якому виявляється такий перехід одного визначення в інше, коли обидва визначення містять заперечення самих себе. Згідно з цим принципом, розвиток Європейської культури проходить за схемою діалектичної тріади: тезис (безпосередня тотожність) – антитезис (протилежність, заперечення) – синтез (вирішення протиріччя, опосередкована тотожність). Наприклад: Античність – тезис. Середньовіччя – антитезис, оскільки воно заперечує Античність. Ренесанс – синтез Античності й Середньовіччя [Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с. – С. \_\_.].

Необхідно відзначити, що погляди К. Сен-Симона, О. Конта, Г.В.Ф. Гегеля щодо світоглядного становлення людства в культурі, незалежно від їхніх принципових відмінностей, об'єднує притаманний європейській культурі спосіб мислення – європоцентричний. Європа визнається центром цивілізації, її культура домінує над усіма іншими, звідси виникає необхідність розповсюдження її в усі регіони світу. «Разом з тим, вивчення культур різних народів породжує сумніви щодо можливості вишикувати їх в одну шеренгу, порівнюючи їх «на зріст» [Бычков В.В. Эстетика: учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с. – С. 372].

Виходячи з вищезначеного, можна виявити тенденції, специфіку світоглядних перетворень людини у процесі становлення її як особистості в культурі. Так, наприклад, формуванню культури стародавніх царств передувала архаїчна культура, де панував *міфологічний світогляд*, що став підґрунтям розвитку релігійних вірувань. Розуміння світу визначалось міфологічною свідомістю, що виявлялась у ритуалізації усіх сфер життя: діяння, в яких через певний культовий обряд (рухи, танці, спів, декоративне оформлення тощо) позитивні здобутки спільноти (роду, племені, етносу, народу) закріплювались як зразкові моделі поведінки або правила (табу) й передавались від покоління до покоління, ставали основами мудрості спільноти, увічнювались у міфології й етнографії. Характерними ознаками цього типу культури є *синкретизм* (єдність, не розчленованість форм культури); *анімістичне забарвлення* соціокультурних сценаріїв, культових обрядів, вірувань, артефактів; слаборозвинена індивідуальна свідомість, підпорядкована взаєминами людини з богами (містерії зустрічі богів, спільна діяльність людини з богами, приношення богам жертви тощо), домінування *колективних* форм поведінки; *безособистісність* архаїчної культури та культури стародавніх царств.

Розуміння світу визначалось взаєминами людей з богами. Для людини культури стародавніх царств топологія світу задавалась всім пантеоном богів, тобто відчувалась саме як сакральний космос, Я окремої людини в цьому космосі сприймалось як проста точка. Особистості ще не було. «Звичайно, зазначає М. Юрій, світовідчуття і світопереживання архаїчної людини були дещо відмінними, відповідно до конкретної історії й умов соціального життя даного регіону. Людина відчувала свою індивідуальність, мала власну долю, але індивідуальність у даному випадку – це лише варіації на загальну тему, задану єдиним базисним культурним сценарієм, загальними й однаковими уявленнями про світ і людину. І всі люди і останній раб, і царі вірили в богів та вважали, що ті створили світ і визначають усе життя людини. Інша справа, що людина вже піднялась до розуміння того, що якщо вона буде сама собі

дорікати, тобто діяти з урахуванням сформованих звичаїв і обставин, то її взаємини з богами поліпшаться. При цьому люди ніякою мірою не брали під сумнів саму віру в богів чи заданий устрій світу» [Юрій М.Ф. Соціологія культури : навч. посіб. / Михайло Федорович Юрій. – К. : Кондор, 2006. – 302 с. – С. 56.].

Разом з тим, відображення світу в художніх образах притаманне людству з прадавніх часів. Різноманітні наскельні малюнки, оздоблення знаряддя праці, зброї, різьблення на камінні, кістках свідчать про те, що мистецтво як форма відображення світу в художніх образах існувало вже в часи палеоліту. Одночасно з розвитком мистецтва відбувалось «естетичне освоєння світу у процесі художньої творчості» [Філософія : мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с. – С. 20]. Людина, розп'ята «між тілом і духом» (М. Мамардашвілі) намагалась впорядкувати світ свого культурного буття за допомогою створення символічної картини світу. Створення символічного аналогу універсуму стало найбільшим «проривом» в освоєнні світу. У цьому прагненні до гармонії людина виявила сутність творця і носія культури, а також критерій смислової доцільності свого існування. «Людина, стверджує Л. Левчук – єдиний носій свідомості, котрий досяг ступеня думки. З моменту переходу порога думки еволюційний розвиток її починає виходити за фізіологічні межі... Якісна відмінність духовно-культурного виміру сучасної людини й біологічно-морфологічно однакового з нею кроманьйонця є найкращим доказом значення та можливостей культури як різновиду еволюції [Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 13–15].

### **2.2.1. Становлення естетичного мислення античності**

Головною ідеєю **античності**, що є фундаментом європейської культури, була довершеність, гармонія пропорційності. Людина античної культури була

носієм високо розвинутого *естетичного світогляду*, вищий прояв якого знаходила у мистецтві. Адже, як нам вже відомо, Арістотель визначив принцип художності основою усього буття. О. Лосєв неодноразово підкреслював, що античність наскрізь естетична, це позначалось буквально на всьому – віруваннях, філософії, культурі, мистецтві, й особливо вихованні: «Це виховання – наскрізь естетичне. Немає неестетичного виховання, як неможливо спочатку виготовити статую саму по собі, а потім виготовляти її художню форму. Що означає статуя без її художньої форми? ...Так і у вихованні людини... «Освічений» грецькою – означає«мусичний»... Ось чому неможливо розмежувати для грека сферу виховання естетичного й виховання взагалі» [Лосєв А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосєв; [сост.А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова].– М. : Мысль, 1993. – 959 с. – С. 88.].

У роботі «Дванадцять тезисів про античну культуру» він визначив головні риси античної культури (Давньої Греції, Давнього Риму); *об'єктивність* – активність особистості, надто обмежена абсолютизацією спочатку родинного, надалі рабовласницького колективу, ідеєю рабовласництва захоплювались навіть видатні діячі (філософи, письменники, поети тощо), захищаючи саме рабовласницьку демократію; *космологізм*– «антична культура є абсолютизм фаталістично-героїчного космологізма» (О. Лосєв). Найвищим зразком світобудови є «космос» (Піфігор) – завжди прекрасне й гармонічно облаштоване зоряне небо. Головне для людської душі– наслідувати рух небесних тіл, що обертаються вічно, симетрично, гармонійно, бездоганно. Це художнє бачення і розуміння космосу. Адже справжня краса лише там. Мистецтво людини лише бліда копія цієї краси. Пантеон богів – це ідеї за якими живуть люди. Боги схожі на людей в усьому (тілесно, почуттями, характерами, поведінкою тощо), відрізняються лише безсмертям. Людське існування підпорядковане долі, року, випадковості. Тому лише герої, митці і філософи можуть заслужити безсмертя у богів (ось чому піднесене, героїчне, трагічне, логічне, прекрасне, довершене, пропорційне є основними



категоріями античності [Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев; [сост.А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова]. – М.: Мысль, 1993. – 959 с.]; наступна риса – *пластичність*: «античність скульптурна» (О. Лосев), для неї характерна наглядність, «видовищний» підхід до світу, споглядальність, завершеність. «Античний художник завжди ніби ліпить свій художній образ, і це – починаючи з Гомера й закінчуючи останнім письменником античного світу. Пластика ця наївна, але ясність, гармонійність й точність її образів справляє надзвичайне враження, й ця пластичність залишилась неповторною й наступних віках» [Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. и др. Античная литература: учеб. для высш. школы / Под ред. А.А. Тахо-Годи / Алексей Федорович Лосев, Аза Алибековна Тахо-Годи. – 5-е изд., дораб. – М.: ЧеРо, 1997. – 543 с. – С. 483.]. Античній культурі також була притаманною *статичність* (найбільш довершеною є форма кола, тому будь-який рух, в тому числі і в часі – вічне повернення: у колі є початок і кінець); *раціоналізм* (основа космосу – число, математична закономірність, яку можна досягнути розумом). О. Лосев, підсумовує своє визначення античної культури, наголошує на тому, що вона ґрунтується на *позаособистісному космологізмі*, оскільки абсолютизується природа, адже тільки вона є бездоганно організованою і сама собі Абсолют. Абсолютна особистість є сам космос – він стоїть над людиною [Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. и др. Античная литература: учеб. для высш. школы / Под ред. А.А. Тахо-Годи / Алексей Федорович Лосев, Аза Алибековна Тахо-Годи // . – 5-е изд., дораб. – М.: ЧеРо, 1997. – 543 с. – С. 482–492].

Антична класика (Сократ, Платон, Аристотель ), характерною ознакою якої була благородна краса у поєднанні із спокійною величчю, й донині є однією з найбільш усталених парадигм європейської культури. Античний ідеал – міра як основа доброчинства і прекрасного. Прекрасна в усьому розмірність без надлишку й недостатності (Демокрит). В античній культурі, де міфологічні та релігійні початки слабшають, у надрах *античного світогляду* формується *філософський тип світогляду*. При цьому держава має обмежений

вплив на людину, тому поступово складається самотійна поведінка людини і внаслідок цього перші в історії людства прояви індивідуального переконання (чого тільки варта поведінка Сократа на суді!). З часів Сократа з'явилась можливість міркувати по-різному, але кожен «тяг ковдру на себе», намагаючись зрушити уявлення інших членів суспільства.

Антична індивідуальність складається в ході вирішення протиріччя між бажанням діяти самотійно й неможливістю це зробити, щоб не порушити усталену традицію. Це протиріччя знаходить свій вихід по-перше у драматичних творах Есхіла, Софокла, Еврипіда, в яких самотійний вчинок героя отримує санкцію з боку суспільства. По – друге, протиріччя, що значно ускладнило всю суспільну життєдіяльність грецького полісу, вдалося перебороти, погодившись із рядом ідей, висловлених Платоном і Аристотелем. «Ці філософи запропонували підкорити міркування законам (правилам) й установити за допомогою цих же правил контроль за процедурою побудови думки. Правила мислення спиралися лише на загальноприйняті у суспільстві знання, а міркування мали бути зрозумілими та прийнятними для всіх членів античного суспільства. Інакше кажучи, хоча Платон і Аристотель наполягали на пріоритеті суспільної думки, вони одночасно захищали право античної людини на власну думку» [Юрій М.Ф. Соціологіякультури : навч. посіб. / Михайло Федорович Юрій. – К. : Кондор, 2006. – 302 с. – С. 56–62.].

Становлення античного мислення було б неможливим без вироблення власних міркувань й формування нових уявлень про своє «Я» як джерела самоврядування. Починаючи з Платона, проблематика індивідуального осмислення світу все більше цікавить філософів, разом з тим, поступово визріває опозиція: внутрішнє і зовнішнє, Я і світ, Я та інші, Світ і я – так в середині культури доби античної класики визначилось протистояння двох протилежних світоглядних концепцій: Платона – учня Сократа: «міра всіх речей – Бог» і софістів (Протагор, Горгій, Гіппій): «людина – міра всіх речей». Обидві концепції знайшли своє продовження у подальшій європейській

культури – християнський монотеїзм обрав першу, постмодерн – другу [Пустовит А.В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 19-27.].

О. Лосев констатує: «у кінцевому рахунку і антична людина стала відчувати, що система є надто далекою від особистості і в цьому смислі надто спустошена. Це дало можливість потім, на уламках античності, з'явитися новій культурі, що була вже заснована на особистості, взятою з абсолютної позиції...Вже християнство стало державною релігією, вже гуркотіли Вселенські собори, а невелика група язичницьких філософів створює свою концепцію античності – неоплатоніки (*Плотін, Амелій, Порфирій, Сопатр, Дексіб, Ямвліх, ЕдісейКаппадокійський, Сіріан Александрійський, Плутарх Афінський, Синезій Киренкський, імператор Юліан та інші.* – курсив мій). Але дні язичницької античності добігли кінця, й ці мислителі, які так глибоко розуміли сутність античної філософії, все таки прийшли до висновку, що це *пустеля*. Чому? Нема нічого,якщо немає особистості, а є тільки *що*. Космос це *що*, а не *хто*... Так скінчилися світлі дні, коли людина молилась на зірки, підносила себе до зірок і *не відчувала своєї особистості*» [Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. и др. Античная литература : учеб. для высш. школы / Алексей Федорович Лосев, Аза Алибековна Тахо-Годи. / Под ред. А.А. Тахо-Годи – 5-е изд., дораб. – М. : ЧеРо, 1997. – 543 с. – С. 492.].

### 2.2.2. Містичне розуміння світу у середньовічній культурі

Цим антична культура відрізняється від **середньовічної**, в основі якої лежить духовне, містичне розуміння світу, монотеїзм, абсолютизація особистості: «за середньовічними уявленнями, – писав О. Лосев, – над світом, над людиною панує абсолютна особистість, яка творить із нічого космос, допомагає йому, рятує його. Словом, абсолютна особистість стоїть над всією історією... Монотеїзм, іудаїзм, християнство, магометанство – ось там дійсно в основі лежить не природа, а абсолютна особистість. Яка вище світу, раніше

космосу, будь якого тіла...» [Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. и др. Античная литература : учеб. для высш. школы /Алексей Федорович Лосев, Аза Алибековна Тахо-Годи / Под ред. А.А.Тахо-Годи. – 5-е изд., дораб. – М. : ЧеРо, 1997. – 543 с. – С. 494.].

В середні віки кардинально міняється мислення, розуміння буття. Формується *релігійний тип світогляду*. На перший план в європейській культурі виходять етичні міркування щодо християнських цінностей: Спасіння, любові до Бога і ближнього тощо. Виникає необхідність розділити відносини між «сакральним і мирським», яка породжує етико-естетичну напругу, що в свій час суттєво впливає на базисні культурні сценарії, соціальні інститути, владу, суспільство, художню культуру, мистецтво і, нарешті й на особистість.

Людина у християнській культурі належить двом світам одночасно: горішньому й прийдешньому й має зробити свій вибір. «Не можете служити двом господарям – Богу і мамоні» (Євангеліє від Матфія, 6:24). «Конфлікт вимог, що висувають людині ці два світи, наповнює його внутрішнє життя таким драматизмом і напруженням, якого не знала язичницька культура» – пише О. Пустовіт [Пустовит А.В. Этика и эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 112.].

Мостом між цими світами є символ. Видиме є символом невидимої, сокровенної, трансцендентної сутності Бога. Тому вся середньовічна культура символічна, оскільки символізм – фундаментальна ознака середньовіччя, адже спочатку «було слово, і слово було у Бога», а слово це символ. Найяскравіше символ виявляється у мистецтві. Церковне богослужіння це містеріальне дійство, що символізує єдність з Богом. І будова собору і поема Данте і церковна меса – своєрідні художні моделі середньовічної світобудови. Данте створив книгу про Всесвіт, але в тій же мірі це книга про самого себе [Пустовит А.В. Этика и эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра:

учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 114.].

Таким чином «люди середньовіччя, як і люди античності сприймають оточуючий світ прекрасним. Світ прекрасний, тому що він – образ Бога, а Бог абсолютна краса. Краса чуттєвого сприйняття – це доказ Буття Божого. Людська краса лише відблиск божої краси, тому, що людина створена за його образом і подобою» [Пустовит А.В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 116]. Бог це єдність духовної краси та мудрості. Незрівняною красою сяє мудрість, тому й запалює любов'ю серця людей. Світло – символ Бога. *Безкінечність присутня у прекрасному*, краса – це просто співмірність, це ще й сяяння, ясність, не просто форма, але форма освячена присутністю Бога – *ось нове*, що відрізняє середньовічне розуміння краси від Античного.

Символ це міст, між двома світами, а недосконалість земної форми, говорить про досконалість небесного творіння. Середньовіччя, таким чином, дає початок тенденції зображення дійсності у єдності протилежностей (піднесеного і потворного) тенденції, що протистоїть античному протиставленню «високого» і «низького». І саме головне – Бог втілюється в людину – Ісуса Христа із Назарета, саме цим обумовлений *особистісний* характер всієї християнської культури, на відміну від Античної. «Особистісний початок у християнстві визначає більшість пізніших особливостей європейської культури... Християнство наслідує античну концепцію єдності істини, добра і краси, яка прекрасно поєднується із геоцентризмом: адже Бог – це і Істина (єдина!), і «краса, з якої починається все прекрасне» (так говорив Августин), і любов (добро)» [Пустовит А.В. Этика и эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 122–123].

Середньовічний християнський мислитель Августин у своєму трактаті «Сповідь» розповідаючи про те, як він приходить до християнства, фактично

характеризує цей шлях як становлення особистості. Августин згадує, як навчаючись символічно й алегорично тлумачити тексти Святого писання, проробив величезну розумову роботу і переосмислив свої повсякденні уявлення. Ідея Бога-Творця, спочатку зовсім неприйнятна і неправдоподібна, поступово ставала реальністю, у якій вже не можна було сумніватися. Для Августина Бог знаходиться у напружених моральних відносинах з людиною. Бог не на землі, не в небі – він в душах людей. Справжнє буття людини полягає у зосередженому внутрішньому спілкуванні з Богом [Азархин А.В. Мироззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин. – АН УССР, Ин-т философии. – К.: Наук. думка, 1990. – 191 с., 593]. «Намітивши схеми й образи середньовічної особистості, Августин, з одного боку, створив умови для конституювання і формування цієї особистості, з другого боку – принципову можливість її осмислити» [Юрій М.Ф. Соціологіякультури : навч. посіб. / Михайло Федорович Юрій. – К. : Кондор, 2006. – 302 с. – С. 69.]. Чому цей процес є становленням особистості? Тому, що у власних болісних потугах розуму і почуття, сумнівах і надіях людина самотійно переплавляє свої уявлення про світ і відкриває для себе, а потім і будує нову реальність. Цей надзвичайно цікавий висновок, спрацьовує і у випадку осмислення продуктів культури, творів мистецтва. Тому, що саме у культурній діяльності, зокрема у художній, людина створює нову реальність, втілюючи у мистецькій формі (художній, архітектурній, ужитковій, музичній, театральній тощо) власне світорозуміння, світовідчуття, світопереживання й разом з тим перетворює себе і світ навколо себе. Образи і смисли, створені людьми в культурі, мистецтві, стають змістом нової реальності, котра також є не менш об'єктивною у порівнянні з колишньою життєвою практикою і суттєвим чином впливає на життя людини.

Повертаючись до світоглядного виміру середньовіччя необхідно відзначити, що в ньому поряд із релігійним, у більшій частині Європи – *католицьким* світоглядом, існували також філософський, міфологічний (язичницький), художній, бурхливого розвитку здобув *науковий світогляд*,

основи якого закладено ще в античній культурі. «Було б невірним бачити своєрідність середньовічної культури лише в її релігійно-християнській забарвленості. Протягом середніх віків у Західній Європі відбулися зрушення, які мали опосередковане відношення до духу релігійності або навіть відбувались у супереч йому» [Кармин А.С. Культурологія / А.С. Кармин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Издательство «Лань», 2003. – 928 с. – С. 150.]

Це було пов'язано із соціальним розподілом верств населення на феодално-церковну еліту (дворянство, рицарі, священники) та простий народ (ремісники, солдати, селяни). Побут, звичаї, характер культури, і навіть, віри були в них різними. Отже, й цінності були різними. Представники еліти повинні були дотримуватись кодексу дворянської честі, правил етикету, релігійних ритуалів. Серед знаті популярними були пісні трубадурів, куртуазна лірична поезія, рицарські турніри, героїчний та рицарський епос, наприклад «Легенди про короля Артура», «Пісні про Нібелунгів», «Пісня про Роланда» та ін.

Найбільш освічене християнство вивчало філософію, богословство, історію. Простому ж люду цінності еліти були чужими, адже неосвіченість, у більшості – безграмотність народу, далекого і від християнської догматики, і від рицарської романтики, сприяла збереженню архаїчних звичаїв, які часто-густо були досить далекими від християнських канонів. Особливо яскраво це виявлялось у *художньому світогляді* середньовічної особистості. Народний епос середньовіччя містить чимало слідів прадавніх, дохристиянських легенд. Наприклад, образи звірів, дерев з фрагментами людських тіл знайшли своє відображення у химерах собору Паризької Богоматері, а пізніше у картинах Босха і Брейгеля. Язичницьке походження мають карнавали (саме слово буквально означає «м'ясо, прощавай»), де простежується взаємозв'язок із жертвоприношеннями. «Самостійно чи в певній залежності від суфійських поетів, – зазначає Л. Левчук, – але поети Провансу (так звані трубадури) створюють власну філософію кохання з притаманною йому системою

цінностей та ритуалом, формують новий морально-естетичний ідеал – служіння Дамі. Ані ідеал служіння сюзеренові, ані ідеал служіння Богові вже не відповідали новим духовним потребам часу. Куртуазне кохання з новою психологією любовних переживань дає можливість вияву індивідуальності. Головний мотив творчості трубадурів (у Німеччині – мінезингерів) – кохання поета до Дами, не розділене через соціально-ієрархічні перепони. В центрі емоційного світу трубадура – жертвне посвячення себе служінню Дамі: страждання, нездійсненність бажання. Та саме вони й створюють поета як особистість» [Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 268–269.]

Середньовічна Європа започаткувала існуючі сьогодні держави, нації, відмінні у порівнянні із античними полісами міста, нові ремесла, побутові винаходи. Але разом з тим, як зазначає А. Кармін, Західна Європа раннього середньовіччя «була культурним захолюстям порівняно із тодішніми Китаєм, Індією, передовими ісламськими халіфатами того часу» [Кармін А.С. Культурологія / А.С. Кармін, Е.С.Новикова. – СПб. : Изд-во Питер, 2008. – 464 с. – С. 101]. Ніхто тоді б не міг передбачити, що Західна Європа займе потужне місце у світі за могутністю і культурою.

### 2.2.3. Гуманістичний зміст доби Відродження

Зміни у середньовічному світогляді почалися в Італії ще у XIV столітті: «треченто» – італійський термін, що став передвісником **Відродження**. Його пов'язують із генієм Петрарки, поета і вченого, «Декамероном» Боккаччо, живописцем Джотто, у картинах якого вперше з'явилися реалістичні, живі, об'ємні, пластично виразні зображення. Проте потужний культурний рух який називають Ренесансом або Відродженням відбувся у XV-XVI ст., виникнувши в Італії. Сама його назва вказує на важливість для культурних діячів того часу античного спадку. Звернення до античної спадщини не зводилось до його вивчення і наслідування. Не просто копіювання, а зустріч, діалог двох



культурних пластів – античного і середньовічно-християнського. Відродження було формою, в якій відбувся перехід до нового змісту культури, а отже нового світогляду – *гуманістичного*.

Зокрема, А. Пустовіт визначив Відродження стисло, як змінення картини світу: теоцентрична (де уособленням всього є Бог) змінюється антропоцентричною (де уособленням всього є Людина) [Пустовит А.В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра: учеб.пособ./ Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 138].

Поняття «гуманізм» (від лат. *humanus* – людський, людяний) визначили самі творці нової культури – група політиків, вчених, художників, поетів, письменників. Називаючи себе гуманістами, вони виражали спрямованість своєї діяльності не на божественні звершення, а на розвиток людської особистості. В центрі уваги гуманістів – жива людська особистість. Вони захоплюються духовною і тілесною силою людини, її розумом, волею, величчю творчих досягнень. На їхню думку благородною робить людину не приналежність до знатного роду, а культурна освіченість. Гуманісти відстоюють право індивіда щодо вибору власної долі. Гуманісти – аристократи духу: «цей новий духовний аристократизм став прапором гуманістичної культури Відродження» [Кармин А.С. Культурология / А.С. Кармин, Е.С. Новикова. – СПб. : Изд-во Питер, 2008. – 464 с. – С. 102.].

О. Пустовит наголошує на тому, що гуманізм є «культутом творчої індивідуальності. Творча діяльність людини призводить не тільки до створення нею мистецького твору, а й одночасно дозволяє йому творити самого себе. Вірним є й зворотнє: створення людиною власного образу і відношення до власного життя як до твору мистецтва є творчістю – «ти сам вільний і славний майстер... сформуєш себе відповідно образу, який ти обереш» [Пустовит А.В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра: учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 145.].

Велич культури Відродження найяскравіше виявила себе у сфері мистецтва: живопис, архітектура, скульптура. В цей час (позначений терміном «кватроченто») створюються відомі колекції дома Медічі, Платонівська академія, Лукреціанська бібліотека; з'являються перші школи живопису (Венеція, Мілан, Рим та інші), де художники вивчають пропорції людського тіла, анатомію, лінійну перспективу; збираються гуртки освічених людей, в яких обговорюються ідеї античної філософії, моралі, суспільного життя. Флоренція стає культурним центром епохи Відродження. Художники С. Ботічеллі, Дж. Белліні, Леонардо да Вінчі, Ф.-Ф. Ліппі, Мазаччо, А. Мантенья, Мікельанджело Буонаротті, Рафаель Санті; скульптори Донателло, А. Вероккьо, архітектори Альберті, Брунеллескі, Браманте и Палладіо – є зоряною плеядою «золотої епохи» італійського мистецтва. У XVI столітті продовжується і на початку XVII поступово згасає цвітіння величної, народженої під небом Італії культури Відродження. Чінквеченто – час Тіціана, Веронезе, Тінторетто, Караваджо [Кармин А.С. Культурологія / А.С. Кармин, Е.С.Новикова. – СПб.: Изд-во Питер, 2008. – 464 с. – С. 101–102.].

«Ренесансний живопис, – стверджує А. Пустовіт, – у кращих своїх зразках вражає точним геометричним розрахунком, чіткістю композиції і пропорцій у поєднанні із бездонною глибиною й невичерпністю змісту (внутрішньою безкінечністю)» [Пустовит А.В. Етика и естетика: Наследие Запада. История красоты и добра: учеб.пособ./ Александр Витальевич Пустовит. – К.: МАУП, 2006. – 680 с. – С. 135]. До цього часу ідеї Відродження виходять далеко за межі Італії й отримують своє втілення у творчості художників: Яна ван Ейка, Брейгеля Старшого (Мужицького), Ієроніма Босха (Нідерланди); Гольбейна Молодшого (Німеччина); Ель Греко (Іспанія) та інших.

Відбувається розквіт *художньо-естетичного світогляду*. Подальшого потужного розвитку набувають категорії етики та естетики, визначені ще в античну епоху: *калокагатії* (як духовний аристократизм); *катарсису* (духовне піднесення людської особистості через культурний розвиток); *етики* (розвиток

моральних якостей особистості через виявлення індивідуального «Я» у діяльності, що звеличує дух); *естетики* (втілення ідей Бальтассаре Кастільоне і Піко делла Мірандола про ідеал універсально обдарованої людини, що нагадує античну доктрину мікрокосмоса і макрокосмоса, про подібність людини і Всесвіту). Таким чином, в естетиці Відродження злилися у єдине ціле ідеал Античності (благородна краса скульптурно досконалого тіла у поєднанні із спокійною величчю душі) з ідеалом Середньовіччя (єдністю духовної краси та мудрості, освяченої присутністю Бога, що запалює любов'ю серця людей), разом з тим – центральним стрижнем цього об'єднання була *жива людська особистість*.

В. Мовчан переконана у тому, що «мистецтво Високого Відродження художньо досконало відтворило образ особистості, що визначилася як ідеал людини нової культури. Його герой – це прекрасна і велична людина: Давид, Мойсей, Врут. Митці Високого Відродження поставали реальним уособленням величі людини з огляду її творчих можливостей: Леонардо да Вінчі, Б. Мікеланджело, С. Рафаель. Невипадково до них була застосована характеристика «титани»: титани за силою думки, пристрастю та характером, багатогранністю й ученістю. Гуманістичний зміст культури надав наснаги європейським народам на творення нового типу суспільних відносин, запалив їх дух активністю, потребою змінити світ на краще, а з цією метою – вдосконалити власну особистість скарбами культури попередніх епох. Ці наміри та наснага їх реалізації вилилися в Реформаційні рухи, що звільнили народи від всевладдя католицької церкви» [Мовчан В.С. Естетика : навч. посіб. / В.С. Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с.].

Разом з тим, у титанізмі, на думку А. Пустовіта, є й протилежна сторона, а саме: людина, що відчула себе «мірою всіх речей» (за Протагором), не визнавала вищого смислу, закону, тому моральні норми ставали «творчим завданням індивідуальності». «Ця ренесансна людина у своєму стихійному індивідуалізмі виявилась здатною на величезні злочини, свавілля, розпусту, що досягає у ренесансній Італії неймовірних розмірів... Люди звершували

абсолютно звірячі злочини, й ніякою мірою в них не каялись, оскільки критерієм поведінки вважалась тоді сама ж ізольовано відчуваюча особистість (згадайте злочини сімейства Борджіа, папи римського Олександра VI, й коментарі з приводу їхньої «творчості» у трактаті Макіавеллі «Державець») [Пустовит А.В. Етика и эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 148.]. Отже, свобода вибору особистості може бути використана для того, щоб збагатитися духовно й вдосконалити себе у наполегливій, творчій праці, допомогти собі стати «аристократом духу», а може розбестити людину, яка втратила «віжки й несеться у прірву морального падіння».

У цілому, гуманістична культура Відродження була елітарною, оскільки була доступною лише освіченим і багатим людям і залишалася чужою для широких верств населення, які продовжували перебувати під впливом середньовічної культури мислення, зберігаючи щире захоплення християнською вірою і католицькою церквою. Релігійність була притаманною навіть самим видатним діячам Відродження: філософам Помпонацци, Макіавеллі (Італія), Рабле, Боден, Монтень (Франція), Вівес, Уарте (Іспанія), Томас Мор (Англія), Еразм Ротердамський (Голландія) тощо, які розвивали новий погляд на людську особистість й разом з тим, були ревно віруючими людьми. Поза сферою мистецтва вплив гуманістів був не таким значним, схоластика панувала в університетах – як філософія, так і природознавство не вийшло з під влади церкви: на відкриття Коперника не звернули уваги, а коли Джордано Бруно намагався надати йому світоглядного значення, інквізиція його спалила. Зароджувався *науковий світогляд*, але нові ідеї Тихо Браге і Кеплера (астрономія), Леонардо да Вінчі (механіка, фізика, хімія), Тарталья (математика), відкриття у галузі психології, політики, права, балістики, землемірства знайшли своє визнання вже у культурі Нового часу [9, 169].

«Гуманістичний рух, – пише В. Мовчан, – започаткований в Італії, поширився в усіх європейських країнах і зумовив революцію в свідомості європейців. Гуманісти Відродження спромоглися перетворити свідомість

середньовічного європейського людства, зорієнтованого на «цінності» потойбічного життя, в русло величезної потреби здійснитися в цьому житті в науковому пізнанні, художній творчості, красі людських стосунків. Саме діячі Відродження розсунули вузький горизонт бачення світу, характерний для Середньовіччя, і спрямували суспільство на утвердження цінностей земного життя з властивими йому красою, багатством чуттєвих виявів доцільної у собі повноти життя» [Мовчан В.С. Естетика : навч. посіб. / В.С. Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с. – С. \_\_\_].

#### **2.2.4. Специфіка реформаційного світогляду.**

Вплив гуманізму носив подвійний характер – з одного боку він послабив гніт католицької церкви, її контроль над мистецтвом і наукою, з іншого, підготував Реформацію, що сприяло виникненню протестантизму, фанатичній релігійності якого та бюргерсько-селянському духу були ворожими ідеї інтелектуальної і моральної незалежності епохи Відродження. Боротьба між католицизмом і протестантизмом мала для ренесансної культури трагічні наслідки. Церква відповіла на Реформацією контрнаступом – посилила інквізицію, ввела жорстку цензуру, індекс заборонених книг, заснувала орден іезуїтів, що змусило італійську культуру Відродження задихнутися в атмосфері релігійної нетерпимості.

Разом з тим, епоха Ренесансу залишила після себе спадок, що в цілому обумовив характер подальшого культурного розвитку Європи. Найвидатнішими реформаторами, які вимагали створення нової буржуазної церкви були – Мартін Лютер, Жан Кальвін та Ульріх Цвінлі. Докорінною відмінністю протестантизму від середньовічного феодального католицизму, пояснює О. Пустовіт, є розуміння того, як реалізується віра. Протестантська віра реалізує себе не у специфічних релігійних обрядах, а у земному служінні людям через добро – спільне виконання своїх професійних обов'язків. Отже, головною рисою *протестантського світогляду* є ідея особистісного безпосереднього зв'язку кожного віруючого із Богом, тому

посередники в образі церковної ієрархії стають непотрібними, зайвими. Проголосивши єдиним джерелом віроучення біблію, Лютер поклав усю повноту відповідальності на саму людину [Пустовит А.В. Этика и эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра: учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 150–151.].

«Титанічна діяльність Лютера, – пише Л. Левчук, – значною мірою посприяла тому, що Німеччина стала головною силою Реформації. Гуманізм поширювався тут з дивовижною швидкістю. Це пояснюється інтелектуальною ситуацією Німеччини, задушливою атмосферою схоластики й водночаспотаємними поштовхами майбутніх політичних струсів. Середньовічна ідеологія остаточно вичерпала себе, й громадська думка чекає нових ідей, нових обріїв. І нові ідеї були принесені з півдня, з Італії. У другій половині XV століття розумовим життям Німеччини заволодів гуманізм» [Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 310].

Реформація позначилась також і на мистецькому житті, оскільки протестантський світогляд захопив багатьох митців незалежно від їхньої конфесійної приналежності. У XV–XVI століттях навколо видатних митців виникають художні школи, що знаходяться цілком під впливом своїх засновників. «Художні школи різко поділяються на північні і південні. Проте впадає в очі велика відмінність між витворами нижньорейнських і верхньорейнських майстрів. Нижньорейнські художники тяжіли до Нідерландів (адже тоді навіть небуло державного кордону між цими двома областями), а художники Верхнього Рейну й австрійці – до італійців. Можливо, саме надихаючись італійським прикладом, південь країни першим став на шлях новаторства. В кожному разі нові імпульси виходили з південних областей Німеччини, а північ країни сприймала їх із деяким запізненням... Німеччина пережила своє Відродження, що мало тут глибоко самобутній, національний характер, і прикметною рисою цього процесу був його

найтісніший зв'язок із Реформацією, із притаманним їй особливим стилем мислення і світогляду... Протестантизм прагнув бути релігією лицарів раціонального буття й давав сакральну санкцію тотальної раціоналізації всього європейського життя». [Історія світової культури: навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 321.]

У мистецтво вливається потужний потік реалізму. Художні образи насичуються прекрасним і багатим реальним життям. Розквітає творчість Альбрехта Дюрера, Матіаса Грюневальда, Лукаса Кранаха Старшого, Ганса Гольбейна Старшого з якими німецьке мистецтво піднімається до висот світової слави. «Містицизм доби Реформації та селянських воєн – це не просвітлена неземна містичність готичного образу, а покатована плоть грюневальдського Христа» [Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 322.]

Етичний чинник у мистецтві превалує над естетичним. Специфікою мистецтва у той час була оповідність і прагнення до моралістики. Якщо естетичним ідеалом італійського мистецтва доби Відродження була героїчна постать людини, піднесеної на п'єдестал, то німецькій протестантизм зумовлював жанровий характер творів, в яких художники зображали людину у звичних для неї побутових умовах. Процвітало книговидавництво – тому гравюра і графіка були найбільш розповсюдженими жанрами образотворчого мистецтва цієї доби.

### **2.2.5. Віра у розум і самостійність мислячого індивіда у Добу просвітництва**

XVII століття є першим століттям **Нового часу**, що докорінно змінило духовне життя Європейської цивілізації. У людському світобаченні, перш за все європейському, відбулися глибокі й карколомні зміни, що перетворили

людину – спостерігача природи на людину – власника природи. Наукові відкриття М. Коперника і Г. Галілея про те, що Земля не є центром всесвіту, змусили здійснити переорієнтацію свідомості людини від трансцендентних орієнтирів мети життя у «світі потойбічному» на інтерес до «світу прийдешнього», від замкненого світу до нескінченного Всесвіту. Змінення картини світу поставило перед людиною питання про його місце у цьому новому світі.

Людина цієї епохи вважає себе автономною щодо влади Бога над собою, разом з тим, вона вже не являється вінцем творення, а лише частиною світобудови. Над людським і земним не стало більше вищого смисла і закону. Чи зможе людина самотійно знайти шлях до істини? На це питання треба відповісти, перш за все внутрішнє, індивідуально. Місце людини у світі відтак є десакралізованим, отже й духовну опору треба шукати у сфері індивідуального. «Арістотель і мислителі Середньовіччя, – пише О. Пустовіт, – віддають перевагу споглядальній активності; в епоху Відродження стан починає змінюватись; Новий час обирає дію: Гегель скаже, що людина є те, що вона робить... Ментальність Нового часу визначається трьома взаємоповязаними і спорідненими ідеями: це ідеї руху, нескінченості, єдності протилежностей – при цьому ці ідеї однаково є необхідними і для досягнення об'єктивного світу, й для осмислення внутрішнього світу людини (того, що романтики надалі назвуть «безодньою душі»)» [Пустовит А.В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра : учеб.пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 160-161.].

XVII – XVIII століття увійшло в історію як **Доба просвітництва**. Для цієї епохи характерним є віра у розум і самотійність мислячого індивіда, й тим самим, дистанціювання від традицій і авторитету, повага до свободи і позитивне відношення до здатності щодо розумного вирішення усіх питань. Надзвичайною подією цієї епохи, що поділила європейську культуру, суспільне життя, філософію, політичне життя на «до» і «після» – була Велика французька революція, що 10 серпня 1792 року повалила французьку



монархію. Вплив її на світову культуру був величезним: у науці, юриспруденції, соціології, освіті, етиці і естетиці.

Суспільство у добу просвітництва орієнтовано на демократизацію культури, пропаганду ідеалів громадськості серед широких верств населення, захист нових ідей й боротьбу із застарілим світоглядом. «Раціоналістичне світобачення всупереч теологічному, схиляння перед досвідом та людською думкою визначило вже перші її кроки. Декартове «*cogitoergosum*» («*я мислю, отже, я існую*») було відгуком на реальні історичні процеси, що стрімко розгорталися в суспільстві. Раціоналізм як філософський напрям, який вважав розум основою пізнання й поведінки людини, став чи не головним джерелом ідеології Просвітництва» [Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л.Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 329.]

Просвітители: Вольтер, Ш. Баттьо, О. Баумгартен, Ф. Бекон, Т. Гоббс, Р. Декарт, Д. Дідро, І. Кант, Г. Лейбніц, Д. Локк, Г. Лессінг, Ж. Руссо, Б. Спіноза, Д. Юм та ін., акцентували внутрішню роздвоєність людської природи, драматизм духовного життя особистості, боротьбу інтелекта і пристрастей, почуттів і обов'язку. Вони намагались подолати будь-яку суперечливість через пошуки можливого синтезу дуальної людської природи – індивідуальної та суспільної. Тому важливого значення просвітители надають вихованню людини, раціональному, разом з тим, гармонійному поєднанню природних та суспільних особистісних якостей. У цей час отримує широке розповсюдження художня критика, у якій естетична думка вирує навколо суспільної ролі і виховного значення мистецтва, еволюції мистецьких стилів і художнього смаку. В естетичних вимогах і критеріях епохи «повно й різнобічно відображені антифеодальний пафос Просвітництва, його філософські, соціальні й моральні засади, своєрідне розуміння «природної людини», природи, розуму. На вірі взагальнолюдську єдність, спільність кардинальних завдань, можливість бути «громадянином світу» ґрунтувалося мистецтво» [Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву

Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 339.].

Специфіка художніх процесів цього часу виявилась, перш за все, у відсутності жорстких традицій і канонів, що стало поштовхом для бурхливого розквіту мистецтв. З точки зору художньо-естетичного світогляду, необхідно наголосити на тому, що саме у XVII столітті послідовнестановлення світових художніх стилів змінюється їхнім паралельним розвитком, взаємодоповнюючим існуванням. «Якщо до цього у Європі, – пише Кривцун, – готичний стиль змінює романський, а потім його змінює ренесансний стиль, то у XVII столітті майже одночасно виникають і розвиваються великі світові стилі, які мають національний характер й охоплюють різні види мистецтв» [Кривцун О.А. Эстетика : Учебник / О.А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с. – С. 40.].

Ренесансний ідеал гармонійної цілісної людини у якій поєднуються тілесна краса і духовна довершеність було втрачено. Світовідчуття цього часу максимально поляризоване. Руйнуються старі стереотипи, нагальною стає потреба і пошук нових етико-естетичних орієнтирів. У цей час надзвичайно потужно й, водночас, ущільнено як створюються так і руйнуються естетичні ідеали. Мистецтво вимагає від людини зробити вибір, самій визначити коло цінностей, найбільш співзвучних власній індивідуальності. Зміцнення і розширення індивідуального начала, у художній творчості давало можливість для створення авторських стилів, стверджувало *актуальність особистісного художнього світовідчуття митця*. Це сприяло розвитку нових жанрів мистецтва, зміненню напрямів еволюції театру, літератури, поезії, музичного та образотворчого мистецтва тощо. Широка комбінація усіх відомих прийомів художньої мови, яскрава палітра художніх засобів, неочікувані стильові прийоми і ходи посилюють роль художнього смаку і естетичного досвіду не тільки митців, а й тих хто сприймає твори мистецтва: слухачів, глядачів, читачів тощо.

Пошуки мистецтва XVII – XVIII століть відрізнялися зацікавленою увагою до внутрішніх можливостей людини, її психології, духовного наповнення, внутрішнього суб'єктивного життя, що визначило сутність і специфіку двох протилежних й, разом з тим, споріднених художніх стилів – **барокко і класицизму**. Ці стилі наскрізь проникнуті особистісною домінантою, тяжіють до драматичних сюжетів, що відтворюють динамічну картину світу, роблять акцент на парадоксальному, антиномічному баченні світу як метаморфози двох різних протилежних начал.

*Деїстичний світогляд* людини нового часу влучно характеризував стан розірваності свідомості, внутрішню конфліктність свідомості, бродіння умів. Ідея плинного, ізоморфного часу як фона і умови людського буття, яке перебуває у постійній трансформації захватuje уяву сучасників. Постійним рефреном звучить думка про те, якою ж мірою людське життя залежить від особистої активності, а в якій від долі, фатуму. Це стає основою для динамічної боротьби протилежностей: світу і темряви, добра і зла, прекрасного і потворного, милосердного і жорстокого, героїчного і нищого тощо. На цьому фоні закономірно народжується художній стиль **барокко**, у якому поєднувались полярні полюси: пишність, асиметричність, галасливість, динамічність, буйність, грандіозність із манерністю, умовністю, маскардністю й ілюзорністю. Найбільше яскраво цей стиль виявив себе у архітектурі і скульптурі, характерними рисами яких були імпульсивність, динаміка, надзвичайна вичурність, деякий містицизм. Барочні музичні твори відрізняються помпезністю, прагненням до зовнішніх ефектів, надзвичайною пишністю. Наприклад, барочні ораторії, що досягли у Новий час надзвичайної популярності, у яких іноді використовувалось до дванадцяти чотирьохголосних хорів.

Мистецтво барокко є, перш за все, яскравим видовищем, оскільки звернене більше до ока і почуття, ніж до слова і розума, що його сприймає. Тому пластичні мистецтва – архітектура, живопис, а також синтетичне мистецтво театр, музичний зокрема, а саме опера – займають у ієрархії барочного стилю

перше місце. Більшість композиторів того часу створювали свої твори у стилі барокко. Так, інструментальна музика Генделя, образна палітра, міць фантазії, сила почуттів у «поєднанні з епічною величиною і героїчним оптимізмом» (Л. Левчук) у його операх були наскрізь барочними.

Символіка мистецтва передає ментальний стан епохи – відчуття песимізму, меланхолії, тривоги. «Світоглядною основою барокко є контрреформація, а оскільки християнська релігія основана на вірі у дива – сцени чудес і мучничество є найулюбленішими сюжетами митців барокко» [Пустовит, С. 188]. Так, Гендель створив близько тридцяти монументальних ораторій за Біблічними сюжетами; апогеєм творчості І. Баха, який поглибив і розвив стиль барокко, стають євангельські легенди – «Страсті за Іоанном», «Страсті за Матфеєм». В цих великих трагедіях «відчувалась все: і хода Христа, що йшов на смерть, і біль ридаючого Петра і ненависть, острах та каяття натовпу. Та все перевищувала, окрилюючи людські душі, краса духовного подвигу» [Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л.Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 342.].

XVII століття звільнило *музику* від церковних рамок, яка значно збагатилась багатоманітністю жанрів, виразних засобів, прийомів і форм. Музика цього часу розвивається у самостійних великих формах: ораторія, опера, яку було започатковано у творчості Г. Генделя, К. Монтеверді, К. В. Глюка, Ж. Б. Люллі, Г. Перселла. Цей жанр поклав початок виникненню музичного тематизму нового типу, що орієнтувався на спів солістів, а не хору. Принципово новою були розробка прийомів переростання однієї образної індивідуальності в іншу, замість поліфонічних контрастуючи тем, вибудовувались взаємопов'язані галереї картин-образів, що народжувались з протиріч начального образу. Загальнодоступність оперного мистецтва сприяла широкому художньому взаємообміну, змінам художньої свідомості і художньо-естетичного світогляду широких верств населення того часу. У взаємообмін включаються не тільки різні верстви і класи суспільства а й, цілі народи. Так, італійські опери приникають у Францію і Німеччину, твори

французських авторів – в Італію. Драматургія опер створювали видатні майстри, що увійшли в історію світового мистецтва: К. Гольдоні, Лопе де Вега, П. Кальдерон [Кривцун О.А. Естетика : Учебник / О.А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с. – С. 43.].

У живопису стиль барокко найяскравіше виявився у творчості П. Рубенса, Рембранта, Д. Веласкеса. У їхніх творах посилено тілесну матеріальність, яку сильна динаміка позбавляє ясності й визначеності. Лінійне сприйняття руйнується на користь живописному, домінує не малюнок, а кольорові співвідношення. Так, «в картинах Тінторетто, Веронезе, Бассано контур зливається з оточуючим середовищем, а само відчуття форми переходить із поверхні предметів у глибину, посилену напруженим колоритом відтінків мальовничої феєрії» [Кривцун О.А. Естетика : Учебник / О.А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с. – С. 42.].

Барокко руйнує логічну завершеність класичних форм, використовуючи необмежені можливості гри і жарту. Художня форма барокко побудована на алогізмах, парадоксах, антиноміях. Своїм творчим поривом, грою уяви, особливими художніми засобами порушенням правил, що призводить до непередбачуваних ходів й прийомів композиції – барокко відкриває простір уяві й фантазії, злету думки й творчості. Все це створює умови для розвитку художнього мислення, естетичного сприйняття, смаку реципієнта – того, хто сприймає мистецтво.

У тематиці художньої критики та теорії мистецтва цього часу превалує тема самоцінності естетичної природи мистецтва. У своїх працях: І. Вінкельман «Історія давніх мистецтв»; Ш. Батьо «Витончені мистецтва, зведені до єдиного принципу»; Г. Лессінг «Лаоокон, або про межі живопису і поезії»; Б. Мандевиль «Байка про бджіл»; Д. Юм «Про норми смаку» визначають особливе значення реципієнта – глядача, слухача, читача у долі художнього твору, а також у особистісному становленні людини. Відзначається роль смаку, унікального художнього досвіду, індивідуального внутрішнього світу, динаміки естетичних пріоритетів у створенні

неповторного художньо-естетичного світогляду особистості у процесі сприйняття мистецтва. «Філософія поки ще не застигла на судженнях про допоміжну роль мистецтва в удосконаленні людини, де значення художніх творів обмежують подоланням афектів і вихованням моральних якостей особистості» [Кривцун О.А. Эстетика : Учебник / О.А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с. – С. 42.]

У XVIII столітті в межах стилю барокко виник стиль **рококо** (від франц.: *rocaille* – декор у вигляді черепашки). У ньому збереглися ті ж самі риси: плинність і рухливість подій, манерність і театральність, граціозність, витонченість, примхливість візерунків і ліній, іномовність зображення і оформлення – але у мініатюрі. У живопису підвищується інтерес до поетичних жанрових сцен, до портрета на фоні чуттєвого пейзажа, до вишуканих дрібниць, оздоблення, сентиментальних замальовок сімейного побуту. Сюжетами творів є сім'я, діти, жінка – кохана і мати сімейства, рослини і тварини. Рококо естетизувало сферу міжособистісних стосунків, в ньому поєдналися людські і природні зв'язки.

У межах барокко балансує наївно-реалістичний «молодий» стиль італійців (Дж.Б. Перголезі, А. Вівальді) та сентименталізм Н. Піччіні.

**Класицизм** – (від лат. *classicus* – зразковий) є зверненням до художньо-естетичних еталонів античності, ідеалом якої є краса, гармонія, міра. Разом з тим, класицизм є певною антитезою античному світосприйняттю, оскільки за зовнішньою відточеністю, гармонією, пластичною довершеністю ховається внутрішня антиномічність відчуття. Те, що поєднувалось у ренесансному мистецтві, як образ універсальної людини: родове й індивідуальне, суспільне і особистісне, розум і почуття – у класицизмі поляризується і протистоїть одне одному. Основою естетики класицизму є раціоналізм (картезіанство) філософії Р. Декарта. Художня форма – це свідомо, розумно організована й логічно вибудована структура. Закони художньої форми визначаються чіткими правилами, в основі яких лежить принцип мімезису. Художнє перетворення у мистецтві є також актом пізнання світу, оскільки виявляє ідеальну

закономірність світобудови, що ховається за зовнішнім хаосом і безладом дійсності [Большая Советская Энциклопедия // Классицизм [Гл. ред. А.М. Прохоров].– В 30 т.– Изд. 3-е.– М. : Советская Энциклопедия, 1973.– Т. 12.– 624 с. – С. 271.].

Для класицизма естетичною цінністю володіє лише непересічне, вічне, що не піддається плину часу, його ідеал – абстрактний, узагальнений образ, який виключає одиничне і випадкове (за Арістотелем). «Розум, що осягає ідеальну закономірність, виступає як вище начало по відношенню до індивідуальних особливостей і живому різноманіттю буття» [Пустовит А.В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра : учеб.пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 170]. Цей ідеал розумності робить мистецтво спорідненим науці. Класика тяжіє до зразку, в якому світовідчуття зупиняється у своєму ідеально вічному образі, де індивідуальне перетворюється на родове, тимчасове стає вічним, реальне – ідеальним, історіє постає міфом – це перемога розума і порядку над плинністю і буденністю життя. У класичному мистецтві піднесені ідеї втілюються у адекватних їм прекрасних гармонійних формах, створених за канонами, що обумовлює також його етико-естетичне й виховне значення. Естетика класики побудована на жорсткій ієрархії жанрів, що поділяються на «високі» (трагедія, епос, історична драма, ода, епічний живопис, парадний портрет, симфонія, сонатна форма тощо); «низькі» або «малі жанри» (комедія, сатира, жарт, п'єса, мініатюра, етюд, пейзаж, натюрморт тощо), що відображувало розділення феодального суспільства на вищий і низький прошарки.

У руслі класицизму розвивається тогочасний драматичний театр, який у творчості письменників, поетів, драматургів І. Гете, К. Гольдоні, П. Бомарше, П. Корнеля, Мольєра, Ж. Расіна, М. Сервантеса, Г. Філдінга, У. Шекспіра, Ф. Шіллера отримує нову естетичну платформу. Твори цих авторів не можна віднести у повній мірі до жодного з існуючих на той час напрямів і стилів. «Та всіх їх поєднувало прагнення наблизити літературу до життя, зробити її дієвим чинником формування суспільної моралі, тому вона мала публіцистичний,

пропагандистський характер, несли високі громадянські ідеали, пафос утвердження позитивного героя [Історія світової культури: навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 346].

Театр у більшій мірі отримав вплив класицизму ніж барокко. Вимоглива естетика класицизму вимагала довершеності, відточеності майстерності акторів, режисерів і драматургів, що сприяло підвищенню рівня професійності виконавців у всіх видах мистецької практики, а не тільки театральної.

Музика, народжена у бурхливий революційний час, виявилась найбільш чутливою до змін. У ній виразились динамічність і бурхливість подій, блискавичність думки, різкі контрасти і віражі людської долі. У цей час склався стиль віденських класиків: К.В. Глюка, Й. Гайдна, Л. Бетховена, В. Моцарта. «Постійна присутність високого ідеалу, яскравої художньої індивідуальності, визначеної моральнісної позиції, благородство власної життєвої лінії пов'язувало віденську школу з класицизмом більше, ніж із будь-якими іншими стилями XVIII століття» [Історія світової культури: навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 342].

Поступово склалась традиція називати класикою художні твори у значенні кращих, неповторних, довершених зразків мистецтва. Згодом, класиками стали називати видатних майстрів літератури та мистецтва, творчість яких має непересічну цінність не тільки для національної, а й для світової культури, незалежно від напрямку мистецтва, до якого їх відносять мистецтвознавці: Л. Бетховен, Д. Веласкес, Й. Гайдн, К. В. Глюк, І. Гете, І. Кавалерідзе, Мікеланджело Буонарроті, В. Моцарт, Мольєр, О. Мурашко, М. Пимоненко, О. Пушкін, Й.-Г. Пінзель, І. Рєпін, П. Рубенс, О. Роден, Х.Р. Рембрант, Т. Шевченко, Ф. Шіллер, У. Шекспір тощо.

### **2.2.6. Естетичне розуміння світу через розкриття почуттів**



На зміну класицизму у другій половині XVIII століття прийшов сентименталізм (фр. *sentiment* – почуття)— мистецький напрям, назва якого виникла від роману «Сентиментальна подорож» Лоренса Стерна. Особливості сентименталізму проявилися в європейській літературі, зокрема у творах Дж. Томсона, Е. Юнга, Т. Грея (Англія); А. Прево, П. Лашоссе (Франція); Х.В. Геллерта, Ф. Клоп штока (Німеччина).

Сентименталізм відкинув раціоналізм Р. Декарта, на перший план постали почуття. Замість тези Р. Декарта «Я мислю, отже я існую», прийшла теза Ж.Ж. Руссо «Я відчуваю, отже я існую». Агностицизм Д. Юма, емпіризм Ф. Бекона, лібералізм Д. Локка є філософською основою символізму. Ж. Ж. Руссо закликав зображувати звичайну просту людину, добродійну, моральну, працьовиту, відмовитися від зайвої патетики, обстоював простоту, ясність, прозорість стилю, щирість оповіді. Культ серця в теорії Руссо поєднувався з культом природи, бо тільки на лоні природи почуття розвиваються вільно й природно. В основі сентименталізму – перебільшена роль почуттів (крайня чутливість). У творах сентименталістів зображується внутрішній духовний світ людини з розкриттям його почуттів (смуток, радість, гнів..тощо) з метою викликати належну реакцію.

Сентименталізм приніс у мистецтво світогляд простих людей, переважно «середнього» класу, яких мало цікавили піднесена, героїчна, трагічна мова класичних творів та поетика, благородство душі, вишукана естетика барокко. Міщанство, селяни, дворянство середнього статку – надавали перевагу авторам, що цінували прості людські почуття, захоплювались природою і виводили як героїв, простих людей. Так, творець сентиментальної повісті у російській літературі М. Карамзін, малював ідилічні відносини між поміщиками й кріпаками.

Український сентименталізм яскраво виявився в жанрах елегії, пісні, сонета, балади, повісті, оповідання, етнографічно-побутової драми. Певний внесок у розвиток цих жанрів зробили С. Писаревський («За Ні-мань іду», «Моя доля»), Л. Боровиковський («Молодиця»), М. Петренко («Батьківська

могила»), О. Шпигоцький («Тільки тебе вбачила, мій милий, коханий»), С. Климовський («Їхав козак за Дунай»). Український сентименталізм мав селянський характер. Застосований І. Котляревським («Наталка Полтавка»), сентименталізм найяскравіше втілений у творчості Г. Квітки-Основ'яненка («Сердешна Оксана», «Козир-дівка», «Щира любов» та ін.), де змальовані шляхетні, мрійливі, душевні, моральні персонажі, що втілювали ідеал простолюду. І. Лімборський вважає, що на розвиток українського сентименталізму помітний вплив мав «кордоцентричний характер української філософської думки» [Історія української літератури ХІХ ст. : Підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. : У 2-х кн. Кн. 1 / М.Г. Жулинський, М.П. Бондар, О.І. Гончар, Б.А. Деркач, Ю.О. Івакін, І.В. Лімборський, Л.З. Мороз, Є.К. Нахлік, В.Л. Смілянська, П.М. Федченко. – К. : Либідь, 2005. – 656 с. – С. 212–239.].

У живопису вся увага художника зосереджена на селянах, на лагідних ягничках, на ідилічній картині мирного сільського життя з хатами фантастичної архітектури й «сільськими звеселяннями» пастухів і пастушок. Видатними представниками цього жанру серед художників були: Ж.Б. Грьоз, Е. Віже-Лебрен, А. Кауфман, В. Гамільтон, Т. Гейнсборо, В. Боровіковський.

У театрі успіхом користувалися пасторальні опери і комедії, мелодрами, художніми особливостями яких було створення ліричної, інтимної настроєності сцен, афектація відносин персонажів один до одного, моралізування, менторська настроєність художника стосовно глядача. Впливи й елементи сентименталізму помітні й у розвитку мелодрами в українській драматургії ХVІІІ – ХІХ століть, наприклад у мелодрамах І. Гушалевича «Підгірний», С. Воробкевича «Гнат Приблуда», «Убога Марта», Л. Манька «Нещасне кохання», О. Суходольського «Помста або загублена доля») та в ін., інколи дуже примітивізованих п'єсах цього жанру. Мелодраматизм зустрічається і в деяких творах і постановках М. Старицького, М. Кропивницького.

Основою *сентиментального світовідчуття* у музичній творчості була естетика вираження почуттів. Елементи зворушливої чуттєвості, душевної щирості, хвилюючої сентиментальності притаманні операм (жанрів буффа і комік) Н. Піччінні, Дж. Пазіелло, Д. Чимарози, П. Монсиньї, Ф. А. Філідора та ін.

У цілому сентименталізм послужив ґрунтом для виникнення романтизму. Тому поряд з терміном «сентименталізм» в історії культури іноді використовується термін «преромантизм» – передромантичне мистецтво.

На межі XVIII – XIX століть виник **романтизм як філософія іманентно пережитої об'єктивно існуючої світобудови**. Термін у літературній інтерпретації уперше застосував Новаліс (1772-1801), а в якості музичного Е.А.Т. Гофман (1776-1822). Епоха романтизму пов'язана із розчаруванням в ідеях просвітництва, що ґрунтувалися на надіях будівництва розумного і справедливого суспільства – як реакція на поглиблення гострих протиріч цивілізації. Романтиків обурював бездушний практицизм потужно набираючого оберти капіталізму. Конфлікт між яскравою творчою особистістю митця і пересічністю, буденною ситістю обивателя і буржуа – *ось вісь романтичного світовідчуття*. Романтизм поетизує й абсолютизує особистість, її потяг до індивідуальної неповторності і самореалізації. Особистість для романтиків не частина загального, а перефокусування загальнолюдського у індивідуальному. Людина новоєвропейського зразка – член суспільства, збагачена освітою і вихованням, підготовлена для нового ідеально піднесеного життя.

Естетизм – це загальна риса романтизму. Для митця романтика мистецтво – храм, художник – священник, краса – Бог. «Романтики підносять мистецтво до культу, тому що тільки воно може зберегти неповторність, унікальність окремої людини, таким чином стає зрозумілим їхній естетизм» [Пустовит, С. 229]. Для романтика знаходитись під владою мистецтва означає звільнитися від влади повсякденності, а саме у такому стані можна знайти справжній сенс буття – піднесену духовність унікальної особистості. Звідси –

культ художнього генія: філософа, провидця і пророка, деміурга, що створює нове життя у своїх образах-символах.

Романтизм тяжіє до неземного, неосяжного, таємничого, безкінечного, космічного, містичного. Йому притаманний особливий ліризм, фольклорна казковість у поєднання з реальністю. Панує синтез мистецтв на основі музики. *Музика і музичне світовідчуття* є парадигмою для всіх мистецтв в естетиці романтизму. Цей стиль тяжіє до особливих художніх засобів – «романтичного томління», рухливих, плинних, незавершених, пластичних як в музиці і ліричній поезії, на відміну від архітектури і скульптури, що втілюються у важких матеріалах. Адже «для романтиків важливим є не дійсне, а можливе» (О. Пустовіт).

Романтизм як художня течія виявив себе у різних видах мистецтва у різних народів світу, зокрема у *літературі*: Новалис, Жан Поль, Е.Т.А. Гофман, У. Водсворт, В. Скотт, Дж. Байрон, П. Б. Шеллі, В. Гюго, А. Міцкевич, Е. По, Г. Мелвілл, М. Лермонтов, М. Гоголь, Є. Гребінка; у *музиці*: Й. Брамс, К. Вебер, Р. Вагнер, Г. Берліоз, Е. Гріг, Ф. Ліст, Ф. Мендельсон, Н. Паганіні, Б. Сметана, Ф. Шопен, Ф. Шуберт; в *образотворчому мистецтві*: І. Айвазовський, Е. Делакруа, Т. Жеріко, Ф.О. Рунге, Дж. Констебл, О. Кіпренський, М. Пимоненко, В. Тропінін, У. Тернер, І. Сошенко, О. Сластьонін.

Романтики вважають головним смислом мистецтва – відтворення величі людського духа, настільки ж неосяжного, скільки й незбагненого. Важливим завданням митця є зміщення акцента на можливості внутрішньої інтроспекції у художній творчості, культивування сильних переживань, пристрастей, що є тотальними, захоплюють цілковито, а тому втілюють деякий універсальний досвід. Поєднання в одному творі різних жанрів розповіді, казки, притчі, алегорії, ліричної поезії, роздумів – це «космос універсальності», який на думку романтиків, найбільш адекватно здатний утілити всю повноту буття.

Твори романтиків наділені *іронічним світовідчуттям*. Унікальний потенціал іронії полягає у тому, що завдяки їй людина набуває потенціал

самостворення і самозбереження індивідуального світу, за рахунок іронічного відношення не тільки до реального світу, а й до самого себе. Це сприяє розвитку особистісної рефлексії. Разом з тим, іронія вплинула на розповсюдження у романтизмі принципів декаданса у розумінні естетизації процесу знищення життя – песимістичне відстронення від буття через його духовно-художнє подолання, в тому числі й засобами іронічного відношення. «Іронія може виявитися руйнівною, оскільки вона може зруйнувати особистість й привести її до відчаю» [Пустовит А.В. Этика и эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра : учеб.пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с. – С. 247.].

### 2.2.7. Пошуки нових естетичних можливостей мистецтва

Прихильність романтиків ідеї природньої цілісності художнього переживання, що відтворювала багатство життєвого досвіду у його неподільності сприяла відточуванню витончених засобів утілення різноманітних психологічних станів у художніх творах, що створило підґрунтя для формування **символізму** – художньої течії, яка розгорнулася в кінці ХІХ століття.

Романтична концепція мистецтва, орієнтована на інтенсивний розвиток духовного світу особистості, ще зберігала свою актуальність, разом з тим, творчість романтиків вже задовольнялась різноманітністю стилістичних вправ і грою форм, виявляючи тим свою обмеженість. Назривала необхідність змінити статус мистецтва в умовах нової зміненої реальності. Публіка хотіла відчувати владу дійсності, яку митець аналізує, разом з тим, владу мистецтва як світу, що нейтралізує і долає дійсність. Поєднати це у рамках існуючих художніх напрямів було неможливо. Пошуки нової картини світу і нових естетичних можливостей мистецтва зумовили появу наприкінці ХІХ століття **реалізму** (від фр. *realisme*, від лат. *realis* – речовий) – стилю, що є і протилежністю усіх існуючих до того стилів: класицизму, сентименталізму, романтизму, й одночасно їхнім синтезом. Його зміст історично розгортається

у різноманітних формах, розвиток яких будується на освоєнні всього багатства художніх методів і прийомів, що виробили попередні художні стилі. Реалізм встановлює багатогранні, активні зворотні зв'язки між життям і мистецтвом. На відміну від інших стилів реалізм не пропонує світу бути таким як його зафіксував художник у даний момент – він пропонує художні моделі проникнення у реальне буття.

У ході розвитку мистецтва реалізм набуває конкретно-історичні форми і творчі методи – просвітительський, критичний і соціалістичний. У реалізмі знайшло своє втілення повсякденне життя людей з його радощами і сумами, уперше пов'язане з їхнім суспільним становищем, у силу чого зображення приватного життя набувало характеру широкого художнього узагальнення. У мистецтві й літературі реалізм прагне до найдокладнішого опису спостережених явищ, без ідеалізації. Проте поняття реалізм дуже широке: реалістичним можна назвати монументальне єгипетське мистецтво, але реалістами є й митці, які з фотографічною точністю копіюють природу. Популярність реалізму зумовлена загальною доступністю і зрозумілістю його мистецьких засобів, тому його тенденції у мистецтві проявлялися за кожної доби, і як стиль він актуальний понині. «Три попередника реалізму створюють не тільки величні ідеали, але й тіні, що відкидають ці ідеали. Вольовий державець може перетворитися на безжального деспота (як в «Антигоні» Софокла). Щиросердний друг і сім'янин виявиться підсолодженою безбарвною фігурою, ні до чого не пристосованим неробою (Манілов у гоголівських «Мертвих душах»). Багата творчими можливостями особистість – повітовим опереточним Мефістофелем (Пігасов у «Рудіні» Тургенєва) або, що ще гірше, злочинцем (усі ці «глядящие в Наполеоны» романтичні злодії й ніцшеанські «сильні особистості»). Поява реалізму у мистецтві зовсім не відміняє подальше існування попередніх стилів. Але в умовах реалістичного багатоголосся вони вже рідко виступають у чистому вигляді» [Бичков, С. 63].

Реалістичне мистецтво володіє надзвичайним багатоманіттям способів підходу до дійсності, спілкування, стилістичних форм і прийомів. Реалізм

Дж. Бокаччо і реалізм Г. Мопассана, О. Дюрера, О. Домьє, О. Пушкіна, Т. Шевченка, І. Шишкіна, І. Рєпіна, М. Пимоненка, М. Мурашка, С. Герасімова, П. Кончаловського, М. Глінки, М. Лисенка, М. Мусоргського, С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, Г. Свиридова, А. Хачатуряна, К. Караєва, Р. Щедріна, І. Нечуя-Левицького, Олени Пчілки, П. Мирного, І. Франка, Б. Грінченка, І. Карпенко-Карого, В. Вінниченка, М. Горького, М. Шолохова, К. Станіславського, Б. Брехта, О. Довженка, А. Куросави, Ф. Фелліні суттєво відрізняються один від одного, разом з тим свідчать про широкі можливості об'єктивного освоєння світу, що історично змінюється художніми засобами.

Таким чином, констатує В. Бичков, з часів Відродження у західній культурі намітилися дві основні тенденції: 1) *нормативно-раціоцентрична* (класицизм, Просвітництво, академізм, реалізм, технократизм), що тяжіє до раціоналізму, матеріалізму, позитивізму, прагматизму, науково-технічному утилітаризму, й 2) *іраціонально-духовна* (барокко, романтизм, символізм), яка орієнтується на вираження у художній творчості духовного Абсолюта і духовного космоса. Не виходячи за рамки цілісної багатолікої християнської культури, перша лінія піднімається до ідеалізованої Античності, інша – до ідеалізованого Середньовіччя. При цьому Ренесанс і Класицизм робили акцент на ідеалізованому тварному світі, який у їхньому сприйнятті міг би відповідати задуму Творця (ідеальні тіла, відносини, ландшафти тощо). Реалізм і технократизм орієнтувався на реальний стан матеріального світу, а барокко, романтизм, символізм спрямовували свою творчу інтуїцію у суто духовні світи, розглядаючи видиму реальність як символ і шлях до нього [Бичков В.В. Эстетика : учебник / В.В. Бичков. – М.: Гардарики, 2004. – 556 с., 65].

У другій половині XIX – на початку XX століття європейська художня культура вступає у новий історичний етап. Грандіозні політичні події – революції, світові війни, призвели до карколомних перетворень в економіці, суспільному устрої країн Європи, а також у Російській імперії. Втягнення широких верств населення у суспільно-політичне життя, втрата цінностей і

ідеалів, руйнація духовних орієнтирів, глибока емоційна криза свідомості – все це сприяло різкій зміні світобачення й обумовило появу філософсько-культурологічної течії екзистенціалізму, що продовжила феноменологічний напрям філософії.

**Екзистенціалізм** (фр. *existentialisme*, лат. *existentia* – існування) – акцентував свою увагу на унікальності буття людини, його ірраціональності, розвиваючи ідею подолання (а не розкриття) людиною власної сутності. Згідно з висновками психолога Р. Мея екзистенціалізм був не просто філософською течією, а скоріш, культурним рухом, що виразив специфіку *світосприйняття людини*, яка долає глибоко індивідуальні психологічні труднощі у хиткій ситуації необлаштованості життя, коли переважають почуття страху, відчаю, безвихідності [Мэй Р. Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение / Рей Мей // В кн.: Экзистенциальная психология. Экзистенция [Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой]. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с. – С. 113.].

Згідно з традиціями філософії екзистенціалізму, феноменології (С. К'єркегор, Е. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, К. Мерло-Понті, М. Хайдеггер), буття тлумачиться як безпосередньо дане кимось (Богом, провидінням, природою, випадком, фатумом, долею тощо) людське існування або екзистенція, яка не може бути пізнаною ні науковими, ні раціональними філософськими методами, а лише феноменологічним. За цього підходу буття є нероздільна цілісність суб'єкта й об'єкта, коли важливим є не саме існування людини, а його спрямованість на інше (іншого) – (інтенціональність). В якості одвічного й дійсного існування розуміється переживання людиною свого «буття в світі», тобто особистісні емоції, почуття: страх, радість, сум, споглядання, турбота, ніжність, любов, совість, співчуття тощо. Векторів спрямування екзистенції та трактування наслідків є безліч, серед них абсолютно протилежні, як неможливість існування людського життя без Бога (К Ясперс, Г. Марсель, М. Бердяев, Л. Шестов, М. Бубер) до визнання того, що «бог помер» (Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Мерло-Понті, Ф. Ніцше,



М. Хайдеггер). А звідси ідеї жертвовності, відповідальності особистості за власне існування й за весь світ, плекання в собі почуття любові і милосердя, діалогу з ближніми, як єдине можливе існування перед лицем Бога – з одного боку. З іншого – нігілізм, втеча від дійсності, крайній індивідуалізм і песимізм, до екстремізму включно: адже «немає бога, немає й сенсу життя, а кінець і початок всього – смерть, тому життя людини (екзистенція) лише ланцюг випадковостей, вкинуте у бездушний, абсурдний світ «*man*» (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер).

Інше вирішення проблеми проблеми людського спілкування пропонує Г. Марсель. На його думку розрізненість індивідів породжується тим, що предметне буття сприймається як єдине можливе. Тоді як справжнє буття – трансценденція – є не предметним, а *особистісним*, тому істинним відношенням до буття має бути діалог. Буття за Г. Марселем – не «Воно» а «Ти». Першообразом відношень людини до буття є особистісне відношення до іншої людини перед обличчям Бога. Навіть Любов у Г. Марселя є трансцендентуванням, проривом до іншої особистості – людської або божественної..

Разом з тим, екзистенціалістів об'єднує саме ідея трансцендентності (з Богом або без нього) – переконаність в тому, що тільки у стані високої напруги фізичних і духовних сил, на межі людських можливостей особистість може розкрити таїну своїх сутнісних сил і свого існування у світі. На думку К. Ясперса, Г. Марселя, М. Бердяєва та інших – в об'єднаному діалозі особистостей в духовному пошуку істини, творчій праці, творенні краси і добра, подвигах заради ближнього і людства. За переконаннями інших, зокрема А. Камю, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартра тощо – єдиний спосіб дійсного спілкування є об'єднання індивідів у бунті проти абсурдного світу «*man*», проти недолугості, кінцевості й смертності людського існування. Лише екстаз руйнування, повстання, народженого відчаєм людини може об'єднати одну людину з іншою. **«Екзистенціалізм – це гуманізм»**, проголошує Сартр. І дійсно, у захисті свободи та самостійності людської особистості, що існує в

епoxy тоталітаризму й дегуманізації, полягає справжній, не абстрактний гуманізм екзистенціалістів [Зотов А.Ф. Современная западная философия / А.Ф.Зотов. – М. : Высш. шк., 2005. – 781 с. – С. \_\_\_].

Першим проявом рис екзистенціалізму в мистецтві вважають імпресіонізм, коли світовідчуття окремої людини було протиставлене узагальненням класицизму і реалізму. Далі, через символізм, експресіонізм, сюрреалізм – до екзистенцій поп-арта. У мистецтві екзистенціалізм хронологічно не співпадає з початком розвитку модернізму, що прийшов пізніше. Проте, по суті, як філософія свободи, як позиція унікальності кожної особистості – з правом самовираження у мистецтві – безумовно, екзистенціалізм – течія модернізму.

Руйнуються ідеали, що слугували орієнтирами великих художніх стилів минулого. Наступала епоха **модернізма** (від фр.moderne – новий, сучасний). Нове століття, протестуючи проти механістичності й жорстокості, шукало внутрішній світ, нову художню мову, що сприймається не розумом, а серцем.

Модернізм має багато різновидів. У західноєвропейській культурі існувала така послідовність течій: імпресіонізм, символізм, експресіонізм, сюрреалізм, абстракціонізм, футуризм, кубізм та інш. В українській – усі ці течії співіснували і в часі, і в творчості митців. Це пояснюється тим, що модернізм в Україні почав розвиватися пізніше. Усі течії модернізма об'єднувала ідея того, що людина відірвана від суспільства в якому живе, від оточуючого світу, вона самотня, постійно відчуває абсурдність свого існування.

Афоризм Ф. Ніцше «фактів не існує, є тільки їх інтерпретація» став гаслом модернізму, що зображав світ ареною різних суб'єктивностей, які існують лише у свідомості автора. Прагнучи розширити світогляд глядача, автор впливає на його систему сприйняття, ментальний апарат, що конструює картину світу. Отже, мистецтво модернізму розраховане на активну співтворчість. Зерно смислу, що митець засіває в нашій свідомості повинно в нас прорости. Художник не змінює реальність, а загущує її, не руйнує реалізм, а випарює його – кожний майстер діє особливим чином.

Так, одним із яскравих представників авангардного мистецтва модерна – течії супрематизма (самостійної гілки абстракціонізму) був Казимир Малевич. «Казимир Малевич, – зазначає О. Геніс, – радикальніший від Пабло Пікассо. Пікассо повертав мистецтво до архаїчної, до історичної, пракультурної виразності. Малевич вів мистецтво не назад, а вперед – у геометричне царство інтеграла. Супрематизм Малевича – яскрава крапка у довгій дорозі до утопії. Тому й випромінює таку енергію його квадрат, що у ньому сконденсовано величезний соціальний, художній і філософський досвід. Малевич скоротив історію культури до елементарного, разом з тим універсального квадрата – адже природа не знає прямих кутів. У цьому сутність не соціального і не художнього, а антропологічного перевороту Малевича. Історія людства як вінця творення завершилась. Почалась історія людини як творця – рукотворний апокаліпсис» [Геніс Александр. Модернизм как стиль XX века [Электронный ресурс] / Александр Геніс // Культурология. 2013, № 2 [И. Галинская, Э. Жук, С. Левит, Т. Гончарова, Т. Никитина]. – Москва : РАН ИНИОН, 2013. – С. 14–24].

Особливості власне модернізму виявилися у творчості таких митців, як Ф. Кафка, М. Пруст, Е. Хемінгуей, Г. Гессе, В. Фолкнер, Г. Г. Маркес, З. Гіпіус, С. Далі, П. Пікассо, К. Малевич, В. Кандінський, Ж.П. Сартр, Г. Ахматова, В. Стефанік, І. Франко, Леся Українка, О. Кобилянська, А. Білий, І. Старвінський, М. Хвильовий, М. Бажан, Л. Костенко, П. Елюар, В. Симоненко, І. Драч, В. Стус, Л. Курбас, Ю. Яновський та інші.

Модернізм в історії культури є унікальне явище людського духу, що породило особливе *антиномічне світовідчуття, світорозуміння* – у ньому поєднуються в одне нероздільне ціле здавалося б несумісні феномени: заглибленість у предметність світу і підкреслений онтологіям – метафізичні начала і закони буття. Художня свідомість авангарду апелює, перш за все, до інтуїтивного, містичного, асоціативного, інтелектуального, підсвідомого. Відмовившись від сюжетності, мелодичності, конструктивності, модернізм актуалізував іншу мову мистецтва, в якій інтуїтивна свідомість є ідеальним

інструментом у створенні художніх творів, що розуміють світ з позицій метафізики. Асоціативний світ модернізму нагадує гігантський лабіринт, де роль «чарівної нитки Аріадни» виконують різні ситуації, що постійно змінюються.

Однією з течій модернізму вважається **імпресіонізм** (від фр. *impression* – враження) – художня течія, що зародилась у 60 роках XIX століття у Франції. Свою назву взяв від картини Клода Моне «Враження. Схід сонця», якій критики дали різко негативну оцінку. Імпресіоністи намагались відтворити миттєві враження і почуття, зафіксувати мінливі відтінки світла і кольору. У художньому плані імпресіоністи діяли на протигагу реалізму, неокласицизму і натуралізму, проте не піднімали філософських питань. Натомість їхня увага була зосереджена на особливостях і навичках сприйняття перспективи, суб'єктивності і відносності людського сприйняття, що робить колір і форму автономними складовими образу. Для імпресіоністів неважливо *що* зображується, натомість важливо *як* зображено. Світосприйняття художника імпресіоніста є суб'єктивним, оскільки він зображує те, що він бачить, і тільки так, як він бачить. Створюючи враження на глядача митець апелює не до його інтелекту, а до почуттів, найтонших психологічних рефлексів, ледь вловимих відчуттів, породжених спогляданням прекрасних миттєвостей.

Представниками імпресіонізму у живопису є Е. Дега, К. Моне, Е. Мане, К. Піссоро, О. Ренуар, А. Сіслей. Постімпресіонізм, що розвинувся пізніше (кінець XIX – початок XX ст.) дав світу П. Гогена, П. Сезана, В. Ван Гога, Ж. Сера, А. де Тулуз-Лотрека, М. Врубеля.

З'явившись у образотворчому мистецтві, імпресіонізм проявився також у літературі – брати Гонкур, Гі де Мопассан, М. Пруст, К. Гамсун, А. Чехов, І. Бунін, М. Коцюбинський, В. Стефаник, Г. Михайліченко, М. Хвильовий, С. Цвейг; у музиці – К. Дебюссі, М. Равель, П. Дюка, Ф. Шмітт, К. Шимановський, І. Стравінський. Митці імпресіонізму вчили «чути світло», у фарбах і звуках бачити рух води, коливання листя, подув вітру, заломлення сонячних променів у вечірньому повітрі.

Імпресіоністи змінили світовідчуття людей. Долаючи канони художньої мови мистецтв, вони змусили дивитися на світ крізь призму їхнього світобачення, наповненого сонячними променями, розмаїттям вишуканих форм, відтінків кольорів, тональностей, особливою життєстверджуючою експресією почуттів. Імпресіоністи прагнули, щоб людина бачила, емоційно відчувала світ прекрасним, заповненим яскравими враженнями і тому їх естетика подібна до естетики символізму.

З середини ХІХ століття як реакція на реалізм і натуралізм з'явилась одна з найбільш потужних течій модернізму – **символізм**, що продовжив традиції романтизму. Концепція художнього символу як сутнісного посередника між матеріальним світом і сферою духовного буття стоїть у центрі уваги естетики символізму, що осмислила все мистецтво як символічне.

Духовним ядром художнього образу є художній символ – одна з важливих категорій естетики. Символ особливий компонент смислу художнього твору – аксіологічний, й одночасно аналітичний, що цілеспрямовано, за допомогою специфічної мови мистецтва (гри форм, антиномії, гармонії, фактури, асоціативних ходів, відтінків кольору, ритму, тональності, рими, дисонансів, консонансів, динаміки, експресії тощо) – виводить реципієнта на рівень глибинного духовного сприйняття твору. Це сприйняття, що не піддається вербалізованому опису і має нескінчений ряд інтерпретацій-смислів – свідчить про художньо-естетичну значимість твору, рівень талановитості його автора.

«Безліч творів мистецтва середнього (хоча і добротного) рівня, як правило володіють тільки художнім образом, але не символом. Вони і не виводять реципієнта на вищі рівні духовної реальності, а обмежуються емоційно-психологічними і навіть фізіологічними рівнями психіки реципієнта. Практично більша частина творів реалістичного і натуралістичного напрямів, комедії, оперети, усе масове мистецтво знаходяться на цьому рівні – володіють художньою образністю, але позбавлені художнього символізму. Він є характерним лише для високого мистецтва будь-якого виду і сакрально-

культових творів високої художньої якості» [Бычков В.В. Эстетика : учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с., – С. 290.].

Як світоглядний напрям в культурі символізм почав формуватися у Франції з 1880 по 1886 рр. у літературному салоні С. Меларме, в якому брали участь молоді поети Р. Гіль, Г. Кан, А. де Реньє, П. Кіяр, Е. Мікаель, Ф. В'єле-Гріффен. Пізніше до них приєдналися поети Ш. Бодлер, П. Верлен, А. Жід, П. Клодель, П. Валері, А. Рембо. Символісти проголосили гасло: «Мистецтво – вище за життя і втручання життя в мистецтво буде лише згубним для останнього» (О. Уальд). Невичерпними джерелами символізму є релігія, перш за все християнство, а також фольклор, міфологія, містика. **Символічному світорозумінню і світовідчуттю** притаманне почуття особливого, особистісного, невідомого, таємничого, заповітного. Основною ідеєю символічного мистецтва є відновлення зв'язку між поезією, живописом, музикою на основі поезії. Цей новий театр мав стати Храмом Релігії Краси – «космічного естетичного синтезу». Символісти відроджують неоплатонівську християнську ідею (об'єктивний символізм) як відображення у символах першоідей. Сутністним принципом мистецтва символісти вважали не вираження і виразність, а сугестію (*suggéré* – навіювання), що стала головною категорією естетики символізму. «Символічний образ, – пише В. Бычков, – ніби мимоволі навіюється суб'єкту сприйняття системою художніх засобів, неясних натяків, туманних асоціацій, полісемією смислових ходів. Безпосередньо сугестією викликана підвищена синетезичність символічних образів і метафор, коли аромат думки, колір музичної фрази, звучання кольору або аромату стають предметами особливої уваги поезії» [Бычков В.В. Эстетика : учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с. – С. 84.].

Символісти вважали, що все життя просякнуте релігійними символами, а завдання митця – проникнути у цю символіку всесвіту, оскільки світ – це таємна книга Господа, яку художник має розкодувати і пояснити людству, відкривши таємницю життя. Тому символісти сповідали культу Краси і Гармонії як головних форм одкровення Бога у світі. Вони вважали, що

прагнути Краси і її проявів – означає прагнути пізнати Бога. Завдання поета – через тлумачення символу виявити Бога у скаліченій в світі людей Красі й відновити її сяння. «Компасом» поета і двигуном цього процесу є інтуїція [Бычков В.В. Эстетика : учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с. – С. 85.].

Видатними символістами в історії культури були: М. Метерлінк, Е. Верхарн (Бельгія); Г. Гофмансталь, Р.М. Рільке (Австрія); Б. Лесьмян, С. Пшибишевський (Польща); Г. Гаупман, Ф. Ніцше (Німеччина); О. Уальд (Англія); К. Бальмонт, В. Брюсов, О. Блок, А. Бєлий (Росія); М. Філянський, Г. Чупринка, В. Пачовський, О. Кобилянська, Г. Михайличенко, А. Заливчий, М. Філянський, Г. Журба, В. Еллан, П. Тичина, М. Рильський, В. Барка (Україна) тощо.

Музика є однією з важливіших категорій символізму, оскільки вона є мистецтвом трансцендентного і найближче стоїть до таємного світу Ідей. Краще за всі види мистецтва, музика передає барви, відтінки й напівтони. Її розглядають як майже єдине з мистецтв, що дає максимальну свободу самовраження для митця й свободи інтерпретації для слухача. Музична форма є ідеальним об'єктом сугестії, в якому гармонія і довершеність твору впливає на суб'єкт (слухача) через його емоції і почуття.

У музиці ХІХ – ХХ століть широко використовувався леймотив як символ персонажа в опері або предметної теми у симфонії. У композиціях К. М. Вебера, Р. Вагнера, Я. Сібеліуса, О. Скребіна, С. Рахманінова, Й. Штрауса – леймотив є важливим засобом вираження художнього смисла твору. Яскравим прикладом музичного символізму є твори К. Дебюссі і М. Равеля.

Специфіка творів образотворчого мистецтва полягала в їхній декоративності, таємничості, грі символів, що викликало почуття поєднання з далекими таємничими світами. Серед художників найбільш відомими є: Г. Моро, О. Редон, П. Гоген, Є. Мунк, Е. Бернар, Ш. Лаваль, М. Дені. Символізм справив величезний вплив на подальший розвиток культури,

започаткував такі школи, як футуризм, частково імажинізм, вплинув на розвиток експресіонізму та сюрреалізму, збагатив зображальний арсенал, образність і стилістику, змусив митців звернутися до нових художніх форм.

### 2.2.8. Постмодерністське мислення – у лабіринтах втраченого смислу

В цілому естетика ХХ століття, визначає Л. Левчук, «явище складне й суперечливе. Як відомо, теоретичним підґрунтям більшості її напрямів була філософія ХІХ століття, тому на естетичній проблематиці неодмінно відбивалися «за» і «проти» загально філософських орієнтацій. Водночас уже на зламі століть процес виокремлення естетики в самостійну і самоцінну сферу гуманітарного знання ввійшов у стадію завершення» [Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття : Навч. посіб. / Л.Т. Левчук. – К. : Либідь, 1997. – 224 с. – С. 5.]

Художньо-естетичний світогляд людей другої половини ХІХ – ХХ століть ґрунтувався на потужних естетично-художніх течіях – *неопозитивізму* (О. Конт, І. Тен, А. Річардс, Ч. Огден, Дж. Дьюї, Т. Манро, Дж. Ренсон, А. Тейт, Т. Еліот, В. Іванов, В. Лічковах, Є. Басін, Е. Леонт'єв, В. Прозерський, М. Дессуар, С. Лангер, М. Вейц та ін.), *інтуїтивізму* (А. Бергсон, М. Пруст, Н. Саррот, М. Бютор, А. Роб-Грійє, Б. Кроче, Г. Рід та ін.), *психоаналізу* (З. Фрейд, О. Ранк, Т. Рейка, К. Хорн, Е. Фромм, Ж. Дельоз та ін.), *глибинної психології* (К. Юнг, Ч. Ломброзо, Г. Гессе, Ф. Кафка, А. Камю, Т. Манн, Д. Сікейрос, П. Пазоліні, Ф. Фелліні, Г. Маркес, Ж. Ануй, Д. Хіллман, Д. Шарп та ін.), *феноменології* (Е. Гуссерль, М. Шелер, Р. Інгарден, М. Дюфренн, Ж.-Ф. Ліотар, М. Мерло-Понті, Е. Морен, П. Сансо, Ж.-П. Сартр та ін.), *структуралізму* (К. Леві-Стросс, М. Фуко, Ж. Лакан, Р. Барт, Ф. Шлейєрмахер, Г. Гадамер, О. Баумгартен та ін.), *екзистенціалізму* (Ж.-П. Сартр, М. Бубер, А. Камю, Г. Марсель, Ф. Ніцше, М. Бердяєв, Л. Шестов, К. Ясперс та ін.), *неотомізму* (Е. Фромм, Ж. Марітен, Е. Жильсон, Дж. Коук та ін.) та їхніх мистецьких модифікаціях [Левчук Л.Т.



Західноєвропейська естетика XX століття : Навч. посіб./ Л.Т.Левчук. – К. : Либідь, 1997. – 224 с. – С. \_\_.].

У середині XX століття (після другої світової війни) сформувався особливий тип художнього світорозуміння і світобачення, що перейшов межі мистецтва й став загальним знаменником культури і життя – **постмодернізм**, унікальний культурний період в основі якого лежить специфічна парадигмальна установка на сприйняття світу як хаосу – «постмодерністська чуттєвість» (Ж.- Ф. Ліотар) [Ж.-Ф. Ліотар. Ситуація постмодерну / Ліотар Ж.-Ф. [перекл. Ю.В. Джулай] // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 5–6. – С. 15–38.], для якого характерним є постнекласичний тип філософування, еkleктизм, фетишизація предметів побуту (Ю. Габермас, Д. Белл, З. Бауман) [Ритцер Дж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 688 с. – С. \_\_.], антиномність художніх концепцій, плюралізм естетичних поглядів. Це – епоха, що прийшла на зміну європейському Новому часу, характерною рисою якого була віра у прогрес і всемогутність розуму. Надлом ціннісної системи Нового часу виник після першої світової війни, в результаті чого євроцентристська картина світу поступилась глобальному поліцентризму (Х. Юнг), модерністська віра в розум змінилась інтерпретативним мисленням (Р. Тарнас).

Зокрема Р. Тарнас коментуючи постмодернізм як явище, пише: «у сучасній інтелектуальній ситуації розрізняються два протилежних імпульси: перший спрямований на радикальну руйнацію і розвінчання знань, вірувань, світоглядів, другий – на радикальне їх поєднання і примирення. Щодо поверхневого погляду, ці імпульси є ворожими один одному, але при уважному розгляді в них можна побачити дві поляризовані, разом з тим, взаємодоповнюючі тенденції, націлені на єдину мету... Дійсність не являється чимось самодостатнім і міцним, даним раз і назавжди, скоріш це плинний саморозгортаючийся процес, «відкритий всесвіт», що безперервно формується під впливом людських вчинків і світоглядів. Це, більше можливість, ніж данність» [Тарнас Ричард. Постмодернистское мышление пер.

Т.А. Азаркович] / Ричард Тарнас // История западного мышления. – М.: Изд-во: КРОН-ПРЕСС, 1995. – 448 с. – С. 403–405.]

У мистецтві пост-модерн трактують як самостійний напрям, що поєднує комплекс художніх течій і напрямів: неоромантизм, неокласицизм, гіперреалізм, супрематизм, поп-арт, соц-арт, неодадаїзм, в складі якого виступають предствники «хепінгу», «енвайроменту», неореалізму тощо. Значний вплив на модернізм здійснили ідеї філософії структуралізму і «нової критики»: Ж. Деррида, Ж.Ф. Ліотар (філософія), Ж. Бодіяр, Ю. Хабермас, Г. Маркуземас (політична філософія), М. Фуко, Х. Уайт (історія), Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Делез (теорія літератури).

На переконання теоретиків постмодернізму, мова, поза залежності від сфери свого застосування, функціонує за своїми законами, тобто світ опановується людиною лише у вигляді тої чи іншої історії, розповіді про нього – літературного дискурсу. Згідно концепції філософа Жака Деррида «світ – це текст», «текст – єдина можлива модель реальності».

У пошуках альтернативи модернізму постмодерністи створюють нові образи, художні засоби і форми вираження, зміщуючи центр уваги від об'єкту зображення до процесу створення. «Починаючи з дадаїзму й особливо з реді-мейдсу намітилось принципово нове ставлення до повсякденності, яке потім було розвинуте у поп-арті, фотореалізмі, концептуалізмі, постмодерні, арт-практиках останніх десятиріч ХХ століття. Буденність стала розглядатися як необмежений простір виявлення творчої енергії митця. Будь-який вільно обраний фрагмент побутовості (конкретний епізод з життя пересічної людини або самий незначний предмет утилітарного значення, наприклад стілець, унітаз, пісуар, автомобіль, уламок прибора) вилучається з потоку буденного життя й переноситься, у практично незайманому виді, у простір, що розуміється як художній (виставковий зал, музей, експозиційний майданчик тощо)... Смысл акту залишається одним і тим самим: наділити будь-який фрагмент *інакшим* небуденним, неутилітарним значенням (або виявити це значення), перетворити його у *подобу* художньо-естетичної культури (у

даному випадку – пост-культури)» [Бычков В.В. Эстетика : учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с. – С. 480.].

Митці постмодернізму відмовились від ідеї перетворення життя за допомогою мистецтва, зробили мистецтво фрагментом реального буття, наповнили його імітаціями і інтерпретаціями, змістили естетичні акценти щодо краси, піднесеного, знищили залишки табу, що розмежовували «прекрасне і потворне», «високе і низьке». Старі засоби вираження (образотворчого мистецтва, музики, театру) замінили «електронно-естетичним синтезом», що досяг особливої складності за допомогою комп'ютерних технологій. Плюралістичність художніх ідей дала можливість митцям поєднати в артефактах несумісні один з одним мистецькі стилі, ставши творчістю «чистих» ідей, нових полістилістичних форм. Наприклад, Ж. Бодіяр вважає, що художні форми не створюються постмодерністами, а лише варіюються, повторюються. Безсилля у створенні нових форм і є, на його думку симптомом розпаду мистецтва, яке знаходиться у стані оціпеніння й загибель його неминуча – це тільки справа часу [Самарская Е. Жан Бодрийяр и его вселенная знаков / Е. Самарская // Общество потребления. Его мифы и структуры. – М., 2006.– С. 251–264].

Постмодерн об'єднав елітарне мистецтво і масову культуру, так що склалось єдине пульсуюче творчими еманациями художнє середовище. У постмодерністській культурі панує компілятивна естетика художнього ар'єргарду (від фр. *arrière-garde* – тилова охорона), разом з тим є думка про те, що постмодернізм – мистецтво нового змісту, а не занепаду, наприклад Д. Барт, У. Еко, Ж. Дерріда, вважають його особливим естетичним феноменом, у якому авторитарна стратегія «законодавчого розуму», змінюється стратегією «інтерпретуючого розуму», оскільки безкінечність світу передбачає і безліч його трактовок (за Ф. Ніцше).

Існує також погляд на постмодерністське світобачення як феномен, що руйнує цілісність особистості, оскільки наслідування будь чому: реальності, природі, художньому образу є неможливим – постмодернізм визначає безліч

реальностей, природній світ замінюється віртуальним світом, стирається відмінність між реальним і уявним; образи, художні у тому числі замінено «симулякрами» – від лат. *simulacrum* – видимість, подібність. Звідси – втрачається класична ієрархія цінностей, нівелюються їх якісні відмінності. Людина стає децентрованою у цьому невизначеному життєвому світі. На зміну уявленням про чітко структуровані динамічні форми – лінійну, еволюційну, циклічну приходять зовсім інші – «ризوما», «лабіринт» тощо.

«Ризома» – термін запозичений з ботаніки й означає безліч роздіблених відгалужень від стебла рослини, що забезпечують життя рослини. У постмодернізмі – це безладне виникнення множинності, рух що не має керованого напрямку, але поширюється без регулярності, без можливості передбачити подальший вектор. Це породжує ситуацію плуралістичного, «інтертекстуального», «мозаїчно-цитатного» життєвого світу, в якому людина не відчуває себе особистістю, що має сенс життя, смисл своєї діяльності, отже вона не бачить себе творцем смислу, оскільки знання, цінності і регулятиви існують поза системою і не можуть бути засвоєними індивідом [Юрій М.Ф. Соціологія культури : Навч. посіб. / М.Ф. Юрій.– К. : Кондор, 2006. – 302 с. – С. 280–286].

Недаремно символ постмодерну – символічний лабіринт без центру, периферії, кордонів, входу і виходу з нього (за У. Еко), у якому блукає людина у пошуках втраченого смислу. Постмодерністські артефакти – це генератори інтерпретацій, що можуть бути також невичерпними джерелами можливостей самим дійти до потрясаючої думки, що «володіти людськими снами, не означає заколисувати. Можливо, навпаки – викликати вибух» [Эко У. Постмодернизм, ирония, занимательность [Пер. с итал. Е.А. Костюкович] / Умберто Эко // Заметки на полях «Имени розы» // Имя розы. – М. : Книжная палата, 1989.– 496 с. – С. 427–482.].

Постмодернізм – це особливе світосприйняття, для якого характерним є кризовий духовний стан, відчуття розгубленості, розчарованості, відчаю вичерпаності буття. У цьому стані людині відкривається крайня межа прірви,

що містить неприховану правду необлаштованого життя, позбавленого моральних орієнтирів, високої мети, духовного смислу. Проте в цьому міститься прихована потенція переходу в іншу реальність – відчуті необхідність змін, через уяву і підсвідомість – змусити думку напружено працювати, шукати втрачені моральні домінанти, орієнтири, допомагаючи душі переродитися і стати оновленою і прекрасною.

Наприклад, Річард Тарнас дотримується позитивної думки про можливості постмодернізму: «оскільки постмодерністське мислення було спрямоване на багатозначність істини і всіляко прагнуло подолати старі структури і обґрунтування, то зразу на багатьох горизонтах відкрилися непередбачені можливості, що дозволяли наблизитися до тих інтелектуальних і духовних проблем, якими так давно мучилося сучасне мислення. Епоха постмодерна – це епоха повної неясності і неузгодженості відносно теорії реальності, разом з тим, на її долю випало, як із рогу достатку, дійсно казкові багатства поглядів і світовідчуттів, отже з цієї невичерпної скарбниці можна черпати які завгодно ідеї, озброюючись ними для вирішення великих задач» [Тарнас Ричард. Постмодернистское мышление [пер.Т.А. Азаркович] / Ричард Тарнас // История западного мышления. – М. : Изд-во: КРОН-ПРЕСС, 1995. – 448 с. – С. 412.].

Естетика мистецтва постмодернізму знайшла своє найбільш яскраве вираження у двох основних тенденціях: *масовій культурі*, що використовує еkleктику, прийоми цитування, колажу, повтору, змішування всіх існуючих форм, стилів і манер. Тим самим вони «реабілітується» класична естетика, яку Ж.Ф. Ліотар називав «естетикою надто прекрасного». Мистецтвознавці називають це явище *естетикою кітча*, що являє собою «тотальне ущільнення всіх мистецтв засобами мас-медіа» (Дж. Ваттімо).

Сучасне мистецтво, на думку Дж. Ваттімо, щоб справити враження на людину, має неодмінно викликати шок, оскільки воно здебільшого доходить до глядача, слухача через засоби масової комунікації: кіно, телебачення, інтернет, цифрові носії (оптичні та жорсткі диски, карти пам'яті, флеш-картки

(флешки) тощо), радіо, пресу тощо. Отже, повноцінність естетичного і художнього значення твору у *суспільстві необмеженої комунікації* (так називає Дж. Ваттімо постмодерн) співпадає з історією його успіху – тому головними у мистецтві є не сама форма, спосіб і ефект впливу на реципієнта. Звісно, підкреслює Дж. Ваттімо, важко очікувати від мас-медіа ситуації символічного сприйняття мистецтва реципієнтом, і не тільки тому, що все, що відтворюється мас-медіа носить печатку банальності, а й тому, що втрата символічного начала, миттєво перетворює мистецтво у медійну «новизну», так схожу на поверхневу гру. Це входить у конфлікт з усталеними канонами естетичного сприйняття мистецтва як монументального творення ідеалу («*monumentum aere perennius*») – таким естетичним досвідом, в який суб'єкт занурений дійсно цілісно-особистісно як митець, або глядач, досвідом про який писали теоретики усієї західної метафізичної традиції від Аристотеля до Канта і Гегеля, які вважали мистецтво осередком краси, де втілюється примирення дійсності і мрії й можливою є досконалість. «Коли Адорно говорить, що мистецтво не може (або не повинно) втрачати *ауру*, яка вирізняє мистецтво з повсякденності, його позицію необхідно розуміти як обстоювання здатності мистецтва бути джерелом критики існуючої дійсності... *тобто регулятивного ідеалу* (курсив мій)... *Shock* – це єдине, що залишається від творчості в епоху масової комунікації. *Shock* характеризується двома якостями... він є рухливістю й надзвичайною загостреністю сприйняття й свідомості людини мегаполісу. Цій легкій збудженості і надзагостреності психіки відповідає мистецтво, орієнтоване не на твір, а на досвід, що усвідомлюється у мікроскопічних, проте неперервних варіаціях...» [Ваттімо Дж. Прозрачне общество /Джанни Ваттімо [Пер. с итал. Дм. Новикова]. – М. : Изд.-во Логос. – 2002. – 128 с. – С. 54–66.].

Сьогодні цінність мистецтва здебільшого визначається «виставковою вартістю», а його споживацька вартість розчиняється у розмінній. Тому саме мас-медіа стають «регулятором ідеалу», нав'язуючи публіці смаки і цінності, які проголошуються «естетичними». Масове суспільство, таким чином,

породжує, масовий естетичний досвід, масове мистецтво, що не відрізняється від повсякденності і стає кітчем.

Інша тенденція мистецтва постмодернізму пов'язана із структурно-семіотичною течією, основою якої є семіотичний принцип – під кожним зображенням лежить інше зображення. Так, У. Еко формулює його так: «будь-який текст є написаним на тексті», тому постмодерністські твори нагадують **палімпсест** (від грецьк. *παλίμψηστον* – зіскребений) – пергамент, на якому стерли первісний текст, а поверх нього написали новий. Роман У. Еко «Ім'я Рози» яскравий тому приклад, коли у жанрі звичного детективу піднімається глибока соціальна проблематика, викладена в оригінальній манері на дійсно високому художньому рівні [Еко У. *Имя розы* [Пер. с итал. Е.А. Костюкович] / Умберто Эко. – М. : Книжная палата, 1989, – 496 с.].

Постмодернізм у живопису представлений у творчості Ж. Гаруста (Франція), А. Пенка (Німеччина), Д. Шнабеля (США), І. Глазунова (Росія), а також художників італійського трансавангарду: Карло Марія Маріані, Луїджи Отані, Омар Галіані, Сандро Кіа, Енцо Куккі, Нікола Де Марія, Франческо Клементе, Міммо Паладіно, роботи яких українські шанувальники могли побачити на виставці «Італійській трансавангард» у Центрі сучасного мистецтва М.17 (Пінчук артцентр) у квітні 2011 року.

Представниками постмодернізму у кіно є режисери П. Гринуей (Англія), Ж.Ж. Бейнекс (Франція); у музиці: М. Наймен, Г. Брайерс (Англія), Дж.Адаме (США), Г. Горецкі (Польща).

Постмодернізм у сучасному українському мистецтві репрезентовано у літературі: Ю. Іздрик, Т. Прохаська, О. Забужко, С. Жадана, А. Бондарь, В. Цибулька; групами «Бу-Ба-Бу» та «Київська іронічна школа» (В. Діброва, Б. Жолдак, Л. Подерев'янський та ін.); у музиці: (С. Зажитько, М. Коваліс, О. Козаренко, Ю. Ланюк, К. Цепколенко та рок-гурти «Океан Ельзи» С. Вакарчук; «Скрябін» Кузьма Скрябін (А.В. Кузьменко); «Воплі Відоплясова» О. Скрипка та ін.); у кіномистецтві: К. Муратова, Ю. Ілленко, О. Зельдович, К. Мурзенко, В. Тихий та ін.; у живопису: І. Марчук,

А. Савадов, О. Гнилицький, Г. Сенченко, О. Ройтбурд, В. Рябченко, С. Ликов, Л. Нестеренко, В. Овсейко, Р. Гарасюта, В. Харченко, А. Антонюк, В. Гонтаров, С. Поярков, М. Кадант та ін.; у *скульптурі*: О. Пінчук, Н. Білик, В. Чепелик та ін.

У пошуках нових шляхів розвитку театру в Україні сучасний театр використовує різні його типи і форми – експериментальний, камерний, антрепризний, «салонний», «неофіційний», «демократичний», театр-студія, «мала сцена» тощо. *Театральні* постановки А. Жолдака, А. Літка, В. Малахова, С. Мойсеєва, Р. Стуруа, Ю. Одинокого будуються на принципах постмодерністської естетики, засобах виразності театру екзистенціалізму, театру абсурду. Бурхливі події суспільного життя спонукають до створення нової драматургії В. Борисовича, Я. Стельмаха, О. Ірванця, О. Погребінської, Н. Ворожбита. В цілому світ постмодерна, поряд із іншими сучасними напрямками мистецтва, представлений у художньому житті України, достойно репрезентує нашу країну у палітрі сучасного світового мистецтва. А це, свідчить про демократичний вектор розвитку суспільного життя в Україні, адже у тоталітаристських державах діяльність авангардистських течій, а особливо постмодернізму – всіляко гальмується державними структурами, що розглядають їх як осередки інакомислення і спротиву «генеральній політичній лінії».

Таким чином, межа ХХ – ХХІ століття є якісно новим етапом у розвитку художньо-естетичного світогляду людства, який характеризується потягом до експерименталізму, оновленням художньої мови мистецтва, його тематичного, жанрового та образного кола; орієнтацією на нові, мобільні, ідеалогічно вільні форми організації художнього життя (фестивалі мистецтв, конкурси, художні пленери, арт-презентації, мистецькі акції, проекти, гепінги, перфоманси, ленд-арти, інсталяції) та створенням нових колективів митців (мистецькі об'єднання, арт-студії, творчі майстерні, антрепризи, культурні та мистецькі центри, галереї сучасного мистецтва тощо); насиченням новими мистецькими явищами (перфоменс, хепенінг, інсталяції та ін.); входженням у світовий



контекст при збереженні національної специфіки. Разом з тим, попереджає В. Бичков: «у сучасних арт-практиках і арт-проектах поза художні елементи, об'єкти і акції займають часто-густо головне місце, грають провідні ролі. У результаті чого не тільки профанами від культури, а представниками «актуального мистецтва» події пересічної дійсності осмислюються як явища більш цікаві і значущі у сучасному арт-сміслі, ніж твори їхніх колег і навіть їхня власна продукція» [Бычков В.В. Эстетика : учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с. – С. 482.].

Зокрема, видатний представник просунутих практик ХХ століття, один з творців геппенінга і енвайромента американський художник Алан Капроу написав текст «Освіта не-художників», в якому визначив критерії актуальності сучасного мистецтва. На його думку для митця пост-арту місяцехід і заправна станція цікавіша за будь які пошуки і стремління архітектури; поміхи, гудки і збої зв'язку музикальніші за концерти; хаотичний рух покупців у торговельному залі – виразніший за будь-яку хореографію; вміст сміттєвих баків і видовище сміттєзвалищ – актуальнішими за художні виставки; війна у В'єтнамі й суд над «Чікагською вісімкою» – більш захоплюючим дійством ніж будь-який спектакль, або кіно і т.ін. Тобто, цей парадокс свідчить, підсумовує В. Бичков, «про принципово перехідний характер пост-культури, коли художньо-естетична свідомість, втомлена від неперервних експериментів у гранично бездуховних і антиестетичних просторах, шукає відпочинку («інтересу») у пересічній дійсності, що розглядається під естетичним кутом зору – у *немистецтві* [Там само, С. 482.].

Постмодернізм, є універсальним творчим майданчиком, відкриваючим можливості розквіту нових, парадоксальних стилів і напрямів, що створює умови для формування нової парадигми у мистецтві. Проте, існує загроза заплутатись у його примхливих, загадкових й здебільшого небезпечних для людської душі лабіринтах, якщо не мати «компасу» – естетичного ідеалу, художнього смаку, потреби у естетичному задоволенні від художнього твору, що формується разом з естетичним досвідом сприйняття мистецтва. І навіть,

більше, якщо згадати великого Арістотеля, який вважав, що все життя побудоване за художнім принципом й митці, створюючи художні форми, які стають парадигмами, регуляторами естетичного і етичного ідеалу, що спрямовує вектор не тільки культурного, а й суспільного життя – фактично проектують майбутнє людства.

Тому необхідно задуматись над тим, що дасть суспільству нова мистецька парадигма – прелюдію апокаліптичної розв'язки історії чи надію на епохальний перехід до абсолютно іншої ери, яка несе людству нову форму цивілізації і культури, принципи і ідеали яких будуть докорінно відмінними від тих принципів і ідеалів, що спонукають сучасний світ рухатися по його драматичній траєкторії. Визначальну роль у цьому процесі матиме, на нашу думку, розвиток художньо-естетичного світогляду як людства в цілому, так і окремої особистості засобами мистецтва.

*Таким чином*, як показало дослідження, естетична свідомість є найбільш давньою і універсальною формою духовного опанування світу людиною. Уся історія культури свідчить про те, що мистецтво посідало одне з чільних місць у формуванні людського світогляду, художньо-естетичного зокрема. Мистецтво створює необмежені можливості не тільки для соціалізації, а й для індивідуального розвитку особистості. У мистецтві людина може подвоювати себе: теоретично – усвідомлюючи себе, і практично – породжуючи себе саму через вдосконалення оточуючого середовища, речей, людських комунікацій, адже на все це накладається відбиток її особистості. Потреба виражати себе у мистецтві завжди була потягом людини піднятися до духовного усвідомлення внутрішній і зовнішній світ, в якому вона упізнає своє власне «Я». Мистецтво у цьому зв'язку виконує функцію духовного наставника, регулятиву ідеалу, що удосконалює особистість, позитивно впливаючи на розвиток його особистісних якостей – інтелекту, почуттів, волі, допомагає у формуванні моралі, світогляду, що складає серцевину й основу людської особистості, яка впливає на певний спосіб життєрозуміння й життєдіяльності людини, норми

людської поведінки, на ставлення людини до праці, до інших людей, на характер життєвих прагнень, ідеалів, цілей тощо.

В цілому роль культури, художньої зокрема можна визначити як послідовне і всебічне олюднення життя суспільства. Культура, таким чином створює умови щодо розкриття вищої сутності людини, адже серцевиною, ядром культури є духовний розвиток особистості, шляхом засвоєння духовного змісту накопичених культурою знань, цінностей, ідеалів, умінь, потреб, інтересів. Естетичний компонент культури має важливе значення у цьому процесі, оскільки орієнтована на глибинні, сутнісні основи буття. Саме тому художньо-естетичні цінності як універсальна квінтесенція духовного потенціалу культури виявляються найбільш стійкими феноменами щодо часової корозії й менш за все залежать від мовних, етнічних, релігійних, політичних, соціальних та інших кордонів і обмежень, сутнісно впливаючих на ціннісні форми свідомості людини. Таким чином, культура стає «неспадковою пам'яттю людства», а мистецтво «геномом культури», що конденсує і транслює з покоління у покоління вироблений людством досвід світобачення, світорозуміння, світовідчуття, світоперетворення.

Феномен світоглядного становлення особистості в контексті естетичного детермінанта культурного поступу людства є вагомим чинником позитивних соціокультурних зрушень у розвитку як суспільства в цілому так і окремої особистості. Духовне сходження людини – це історичний поступ, зумовлений розвитком цивілізації і культури. Культура породжується свідомими зусиллями людей, це своєрідне творіння, зведене у статус особливого загального. Кожна культурна епоха завжди несе в собі оцінку певного ідеалу, який яскраво виявляється у художній культурі, зокрема у мистецтві. культура, художня зокрема, є джерелом становлення особистості (від безоособистісності людини архаїчних культур до величі ренесансної особистості). Мистецтво в цьому процесі грає ключову роль, як своєрідна естетична детермінанта духовного зростання особистості, оскільки володіє світоглядним змістом, що найбільш повно виражає дух цієї епохи.

Психолог Т. Флоренська підкреслює, що художня діяльність розширює межі індивідуальної свідомості до загального, універсального. Таким чином, мистецтво веде людину не просто до пізнання, а до перетворення – прийняття більш високої системи цінностей [Флоренская Т.А. Катарсис как осознание: Эдип Софокла и Эдип Фрейда / Бессознательное. Природа. Функции. Методы. Исследования / [под ред. А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В.Бассина] / Тамара Флоренская. – Тбилиси, 1978, т. 2. – С. 562-570.].

Мистецтво створює уявну реальність, яка переплавляючись у художньо-естетичному світогляді людини допомагає прийняти більш високу систему цінностей і виявляти нові шляхи духовного сходження особистості в культурі. Твори мистецтва відображають характер свого часу, що відбивається в індивідуальному світогляді окремої особистості. У спілкуванні з мистецтвом людина «задовольняє потребу духу жити красою художніх форм, перебувати у творчій взаємодії з ідеальним світом духовних скарбів, щоби за змогою прирощувати духовний досвід людства» [Мовчан В.С. Естетика : навч. посіб. / В.С. Мовчан. – К. : Знання, 2011.– 527 с. – С. 168.].

Шукаючи власний сенс життя, людина у діалозі з культурою розширює межі індивідуальної свідомості до універсального, формує новий світогляд. У художньому сприйнятті вирішення естетичних та морально – етичних проблем отримує позитивний смисл й емоційне забарвлення, тому суб'єктивно переживається особистістю як душевне піднесення, відчуття гармонії, готовності до високих позитивних вчинків, створення естетичного середовища існування і нової соціальної реальності. Саме в цьому й виявляється вся глибина світоглядно перетворювальної сутності мистецтва.

### **Литература:**

1. Арцишевский Р.А. Духовне осягнення дійсності : [монографія] / Роман Антонович Арцишевський. – Луцьк : ПФ «Смарагд», 2011. – 272 с.

2. Юрій М.Ф. Соціологія культури : навч. посіб. / Михайло Федорович Юрій. – К. : Кондор, 2006. – 302 с.
3. Конт О. Общий обзор позитивизма / Огюст Конт / Перевод с французского И.А. Шапиро. Под ред. Э. Л. Радлова. – Изд. 2-е. – М. : Книжный дом «Либроком», 2011. – 296 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с. ]
5. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев; [сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова]. – М. : Мысль, 1993. – 959 с.
6. Історія світової культури : навч. посіб. / [Керівник авт. кол-ву Л. Т. Левчук]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учб. літ-ри, 2010. – 400 с. – С. 13–15].
7. Арцишевський Р.А. Духовне осягнення дійсності : [монографія] / Роман Антонович Арцишевський. – Луцьк : ПФ «Смарагд», 2011. – 272 с.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: [сб. избр. тр.] / Михаил Михайлович Бахтин; [сост. С.Г. Юочаров; текст подг. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; прим. С.С. Аверницева и С.Г. Бочарова]. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
9. Бычков В.В. Эстетика : учебник / В.В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
11. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного / Г.Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
12. Левчук Л.Т. Західноєвропейська естетика ХХ століття : навч. посіб. / Л.Т. Левчук. – Київ: Либідь, 1997. – 224 с.
13. Личковах В.А. Світ людини в мистецтві (світоглядно-антропологічні засади теорії естетичного виховання). – Чернігів, 2005. – 152 с.

14. Ліотар Ж.-Ф.. Ситуація постмодерну / Ліотар Ж.-Ф.; [пер. Ю.В. Джулай] // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 5/6. – С. 15–38.
15. Лосев А.Ф. История античной эстетики: учебн. пособ. / А.Ф. Лосев. – Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000. – 624 с.
16. Лосев А.Ф. Античная литература : учеб. для высш. школы / Алексей Федорович Лосев, Аза Алибековна Тахо-Годи.; под ред. А.А. Тахо-Годи – 5-е изд., дораб. – М. : ЧеРо, 1997. – 543 с.
17. Лосев А.Ф. Форма – стиль – выражение / сост. А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
18. Мовчан В.С. Естетика : навч. посіб. / В.С. Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с.
19. Пустовит А.В. Этика и эстетика : Наследие Запада. История красоты и добра : учеб. пособ. / Александр Витальевич Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680 с.
20. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
21. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / Павел Максимович Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.
22. Якобсон П.М. Психология художественного творчества / П.М. Якобсон. – М.: Знание, 1971. – 48 с.

## **ДОДАТКИ**

### **ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОГО ТЕАТРУ.**

#### **Розділ 1. Старий театр.**

Історія українського театрального мистецтва бере початок у найдавніших часах. Досліджуючи еволюцію різних видів культурної діяльності народу, ми бачимо, як з окремих складових частин поступово створюється національний театр, зародки якого існували в народі з часів дохристиянських. Цей складний процес, що нагадує процес кристалізації, відбувається протягом багатьох сторіч за рахунок виділення й розвитку театральних елементів із обрядових народних видовищ, ігрищ та розваг, якими супроводжувались зустрічі і проводи масляної, гаївки, русалії, купальські ігри, весілля, уродини, похорони праслов'ян. Ці обряди, в яких слова або пісні сполучені з певним рухом і акцією, що мали символічний характер, відкривали широкі можливості для всебічного вияву народної сценічної творчості. Найбільш яскравими були свята, пов'язані із головними фазами змін у природі – її смертю та відродженням (зустрічі і проводи масляної). Учасники обряду споруджували ляльку або одягали рядженого – це було божество. З ним виконувались різноманітні магічні дії: йому всіма засобами догоджали, за ним доглядали, виказували свою любов, повагу, покірність. Потім ляльку топили в річці або в озері, спалювали, рядженого лупцювали. Ритуальне знищення божества було символом його воскресіння та відродження природи весною після зимового сну. Свято супроводжувалося піснями, танцями, іграми, сміхом – невід'ємними частками магічних дій. Суттєвими складовими ігрищ були буфонади, пародії, глум. Обрядові дії будувались на переодягненні та застосуванні масок. Виконавці перевтілювались в образи персонажів дійства, створюючи на основі певного сюжету яскраву, дотепну виставу.

Ці стародавні народні ігри, обряди і звичаї після заведення в нас християнства прибирають дещо змінені форми і вигляд, зв'язуючись із новим заможним чинником. З обрядів тих веснянки (гаївки, галагівки), незважаючи на заборони давнього духовенства, схоронилися саме під крилами церкви і відбувалися довгий час серед церковної огорожі, хоч зберегли в більшій чи меншій мірі свій нехристиянський, природно-символічний характер.

Театр на території України існував і в античних державах Північного Причорномор'я (середина I-го тис. до н.е. – 4 століття н.е.). Про це свідчать залишки театральних споруд, виявлені під час розкопок античних міст-держав Ольвії, Пантікапея, Херсонеса. Торговельні зв'язки східнослов'янських племен давали змогу, зокрема ознайомитися слов'янам із театром Візантії. Наші князі, користуючись із здобутків візантійської культури, спроваджували з Візантії весельчаків, акторів-комедіантів, музик та забавників, яких тоді називали **скоморохами** й які забавляли глядачів різноманітними веселими й сатиричними діями. Відомо, що у 975 р. київська княгиня Ольга разом з численним почтом під час урочистого прийому у візантійського імператора в Константинополі була присутня на різних театралізованих дійствах, що супроводилися іграми, піснями, танцями. З почтом грецької царівни Анни, яка стала дружиною князя Володимира Святославовича, до Києва, ймовірно, прибули **візантійські міми**. З IX століття відомі виступи скоморохів (зображені на фресках в Софіївському соборі у Києві і описані Нестором у “Житті Феодосія, ігумена Печерського”). Який же характер мала творча діяльність цих народних митців? Досі не знайдено жодних тогочасних записів їхнього репертуару. Він зберігався у пам'яті скомороха і передавався із уст в уста, з покоління в покоління. Їхні твори безжально знищив час. Але є багато свідчень про високу культуру мистецької техніки лицедіїв. Різні церковні писання змальовують нам постать яскраво обдарованої людини, блискучого майстра перевтілення, співака, музики, танцюриста, акробата, жонглера, балакуна-імпровізатора, сатирика та оповідача. Він був і актором і автором своїх творів. Слід зауважити, що скоморошество до останніх часів було привілеїв чоловіків. Народні лицедії мусили відмінно володіти голосом, тілом, мистецтвом імпровізації. Репертуар скоморохів мав дуже широкий діапазон. Поряд з гумористичними і сатиричними монологами, казками, оповіданнями, комедійними сценками тощо, виконувались епічні твори, історичні, сатиричні і гумористичні пісні, що надалі були притаманні репертуару українських кобзарів. Спочатку скоморохи представляли різні сцени перед князями та



боярами. Але згодом скоморохи почали мандрувати з міста в місто, із села в село і стали улюбленцями простолюддя. Незважаючи на заборони духовних моралістів та аскетів народ вподобав собі їхні вистави та їхнє веселе мистецтво. Останні згадки про скоморохів зустрічаються у XVI столітті.

З протилежної сторони, теж за давніх княжих часів, з'являються **німецькі шпільмани**, бродячі гусяри, свистільники, дударі та скрипалі. Мандруючи від міста до міста, від ярмарку до ярмарку перші (скоморохи) та другі (шпільмани) утворюють новий зміст театральної дії, який будуються на національних традиціях, місцевому сюжеті. Діяльність їх сприяла зародженню та становленню театального мистецтва в системі середньовічної гротесково-карнавальної культури в Київській Русі, а пізніше в Україні, в Росії та в Білорусії.

Значною віхою у розвитку українського театального мистецтва став галицький театр XVI – XVIII століття. Найцікавіші й найчисленніші сторінки **історії української драми** знаходимо у Львові. Дійсно, маючи перед собою західноєвропейський приклад, адже палацовий театр продовжує існувати й далі, всюди в Європі – короновані особи самі інколи беруть участь у виставах, Людовик XIII сам укладає балети, грає в них, Філіпу Орлеанському більш до вподоби створення опер, Фрідріх Великий запрошує до себе французьких акторів, тож галицькі магнати не бажали відступати від “моди” і запрошували до себе акторів, які грали переважно італійську, німецьку та французьку драму. В різні часи відбувалися вистави в палацах Яблонських, Чарторийських, Вроновських, у Гетьманській кам'яниці на площі Ринок, в інших палацах та прилеглих до Львова замках. В Східній Галичині маємо приклад князя Адама Чарторийського, який писав драматичні твори і заохочував до театального діла інших.

Саме в Галичині у XVI століття з'являється вперше західноєвропейська релігійна драма, яка розповсюдилась пізніше по всій Україні як на Схід, так і на Захід. “А від другої половини XVII століття географія її розповсюдження

досягає Москви й Ростова, Твері, Полоцька, навіть до Сибіру, аж до Тобольська, а на південь Сербії”. [18, С. 68-102.]

Перші зразки релігійної літургійної драми з’явилися ще у Візантії у X-VI столітті, проте це явище мало розвиток та поширення у католицькому світі. Майже з перших днів існування Львова у ньому з’являються домініканські, пізніше єзуїтські місіонери, які мали в своєму арсеналі засоби впливу – літургію, містерію та мораліте. Головною темою містерій була таїна спокутування людського роду, що виявилась у народинах Христа та його воскресінні. Змістом міраклів були події з життя святих та їхні чуда. Мораліте – це були драми, в яких виступали алегоричні постаті – Душа, Чеснота, Любов, Покора, Гнів, Заздрість, Людська природа – й вели розмови моралізаторського характеру. Ці релігійні вистави відбувалися спочатку в церкві, та з часом ці драми вибігли поза рами церковної суворості, поширюючи зміст драми з пастухами, вояками, що мали більш реалістичний характер. Тоді духовенство почало виступати проти них і виперло драму з церкви до притвору, потім – до церковної огорожі, вкінці – поза огорожу. “За драму взялися веселі братства, різні весельчаки, школярі та спудеї. Щоб розвіяти нудоту довгих розмов у релігійній драмі, між актами вставлялися інтермедії – веселі побутові сцени з народного життя, змістом яких були різні жартівливі історії, оповідання, пересипані невибагливими дотепами, що часто полягали у перекручуванні латинських слів. Звичайно в’язались вони своїм змістом зі змістом драми, але могли розвивати також свою окрему дію. Героями інтермедій був простий люд: селяни, міщани, козаки, які послуговувалися народною мовою.

Літургійна драма вплинула на розвиток української шкільної драми, що виникла у XVI-XVII столітті. Провідниками релігійної драми в Галичині стають практично всі семінарії. Школа Домініканського монастиря та існуюча при ній світська школа ставлять вистави ще у 1550 – роках. В театральних святах беруть участь учні, існуючої в XX столітті школи при архикадедрі. В бібліотеці Львівської Успенської братської церкви, Старопігівська школа при

якій існує з 1586 р., за інвентарним списком, складеним Костянтином Музапетою, було багато грецьких книг, серед яких драматичні твори, що знаходять без сумніву, практичне застосування хоча б у студійних декламаціях. ” [5, С. 51-52.] Маємо приклад “ігри комедій” в Острозькій академії, Єзуїтському колегіумі, вірменській семінарії та інших. Саме школа була провідником театру у XVI-XVII столітті. “Лицедійська лихоманка – за виразом Івана Вишенського, – охопила весь Львів”. [13, С. 6-7.] Згодом шкільні театри з’явилися по всій Україні (Київ, Луцьк, Кам’янець-Подільський, Володимир-Волинський, Вінниця тощо).

Сюжет для шкільної драми брався із Святого писання. В шкільній п’есі переважно двох форм – **мораліте** та **фарсах** – дія починається прологом, поділяється на 5, у Єзуїтів на 7 актів. Після закінчення кожного з них виступає хор. Крім вищезгаданих *містерії, мораліте, міраклів*, у шкільній драмі значне місце займає фарс, як самостійна форма театральної дії. Назва “фарс” походить від “фаршеп” тобто начинка, що доповнює містерію своєрідними сценами. І в фарсі, і в мораліте, як правило, трагічні елементи переплітаються з комічними. Тому шкільні драми, як правило, мали визначення – фабула, трагікомедія, трагімімічна драма. Шкільна драма гралась на подвір’ї, і це було властивим не тільки для Львова, а характерним взагалі до шкільного театру. Подвір’я вимагало й особливої декорації. Складовим обов’язковим елементом був вхід до “пекла”, куди “диявол” мав забирати засуджених до страти персонажів. Але й було ще й особливе місце – “небо” чи “рай”, де були присутні Бог, Матір Божа, ангели тощо. “Пекло” мало вигляд величезної розмальованої пащі дракона, зробленої таким чином, що вона могла закриватися і розгортатися, та з якої йшов дим, а подекуди виривалося навіть полум’я. звідси вискакували “чорти” та хапали “грішників” і тягнули у пащу, з якої потім лунали крики, стогін та гуркіт засобів тортур. Збагачення театральної дії декорацією – це не єдине нововведення шкільної драми. Особливістю шкільної драми було також використання музичних та танцювальних номерів. “Синтез різних видів мистецтв є однією з характерних

особливостей української культури XVI-XVIII століття. Яскравим свідотством тому є шкільна драма, яка синтезувала в собі поезію, музику, живопис.” [19, С. 201.]

Слід зазначити, що вищезгаданий загальноєвропейський характер шкільної драми в Україні мав свої особливі відзнаки. Так, на відміну від Франції, де на шкільну драму вплинула французька комічна трагедія, від Італії, де на ній відобразився вплив опери, українська шкільна драма, як і її попередниця – польська єзуїтська драма, була витвором бароко, із притаманним цьому стилю в мистецтві напруженістю, контрастністю, динамічністю. Це виявилось передусім у сюжетах театральних дій, в особливостях декораційного оформлення вистав. Стиль бароко проявив себе у пишності, вишуканості, навіть помпезності вистав. Крім того, в постановках барочних драм під час суперечливо взаємодіяло традиційне й новаторське – герой Святого писання виступали поряд із давньогрецькими та давньоримськими богами, із персонажами східної міфології, із шляхетними та простими співвітчизниками. Українська шкільна драма не тільки поєднала в собі досягнення попередників, але й розширила уяву про її види.

Одним із видів шкільної драми в Україні XVII столітті був занесений вченими-монахами з Польщі. **Вертеп** – це дерев’яна скринька у виді хатини, переділена на два поверхи. Замість людей виступали у вертепі ляльки, якими рухала особа поза вертепом, що проголошувала раз грубшим, раз тоншим голосом – відповідно до ролі – відповідні слова. У верхньому ярусі виступали ляльки, які зображували біблійних персонажів, а в нижньому – герої народних інтермедій. Найулюбленішим й найпопулярнішими героями були козаки, зокрема козак Запорожець у синьому журналі, червоних шароварах, оселедцем за вухом, шаблею на боці і бандурою за плечима. Крім того, діючими особами були Дід, Баба, Москаль, Єврей, Шинкарка Хвеса, Циган та інші. Ляльки танцювали, співали пісень, пересипаючи дію дотепами, жартами, народними прислів’ями. Це видовище, правда, в дещо зміненому вигляді проіснувало

досить довго. Ще в середині XIX століття можна було зустріти “живий вертеп” на ярмаркових балаганах Києва.

Довгий час вертеп побутував на Запоріжській Січі. Січові гетьмани та кошові дбали не лише про зміцнення здатності кінного та пішого війська, артилерії та флоту, але й пильно стежили та цікавилися про створення широко розгалуженої системи освіти. При всіх шістнадцяти церквах, що діяли на території Запоріжської Січі, існували церковнопарафіяльні школи. При школах силами учнів були створені театри – вертепи, які давали вистави по дворах парафіян, на хуторах та зимовниках воїнів – запорожців. Поширення театру Вертепа не було просто результатом культурницької діяльності парафіяльних шкіл. Воно мало більш глибокі соціальні причини. У суворох умовах побуту Запоріжської Січі в козаків була велика потреба у видовищах, що не могла бути повністю задоволена виставами вертепної драми та співом кобзарів. Дуже поширеним явищем серед запорожців була **народна драма**. Учні січових і церковних шкіл, молодики розігрували веселі святкові інтермедії, обходячи по черзі всі січові курені із “Зіркою”, “Козою”, “Маланкою”, “Млином” та ін. Крім того, на Січі було дуже популярним мистецтво народних лицедіїв – нащадків й спадкоємців мистецтва скоморохів. Носіями елементу шкільної драми – інтермедії виступали тут колишні спудеї Києво-Могилянської академії – мандрівні дяки.

Реквізит українського шкільного театру, що ґрунтувався на шкільній драмі, припав на 70-ті роки XVII століття – першу половину XIII століття і був пов’язаний з діяльністю Києво-Могилянської колегії, пізніше Києво-Могилянської академії (з 1701 р.). В 30-х рр. XVII століття за сприянням митрополита Петра Могили в стінах цього навчального закладу був відкритий театр, який надалі став дуже відомим не тільки по всій Україні, але й далеко за межами її. Тут було написано українською мовою і поставлено багатоактні драми великоднього і різдвяного циклів, драми типу міраклів і мораліте, історичні драми, інтермедії. До речі, на думку багатьох дослідників, саме в Київській академії до місторіальної дії вертепної драми була додана

інтермедія з козаком Запорожцем, яку занесли із Запоріжської Січі талановиті січовики.

Планшет київської сцени було поділено фарбою на рівні квадрати для того, щоб хор та актори рухались у відповідному напрямку та стояли на точно визначених місцях. Це досить цікава деталь свідчить про те, що виставами керував режисер, який приділяв багато уваги сценічній постановці. В театрі широко використовувались різні сценічні прийоми: “китайські тіні” – проектування фігур акторів на екрані та різноманітні світлові ефекти: блискавки, дим, полум’я тощо. Існували також прилади для провалів та підйомів і навіть полетів через сцену.

Слід відзначити, що шкільний театр, який був невід’ємною часткою духовного життя в академії, певним чином вплинув на формування своєрідного ренесансного універсалізму – характерної особливості просвітницької діяльності видатних представників академії: С. Полоцького, Г. Кониського, Л. Туптала, Ф. Прокоповича та інших. Тому не дивно, що до теорії та практики шкільного театру в академії підходили досить серйозно й глибоко. Підтвердженням тому служить оригінальна театральна поетика Ф. Прокоповича, його драматичні твори, зокрема трагікомедія “Володимир”, особиста практика постановок шкільних вистав, зокрема на втілення відомих п’єс Л. Горького, М. Довгалева, С. Ляскоронського, М. Козачинського та інших. Шкільний театр Києво-Могилянської академії був зразком для таких театрів в Слов’яно-греко-латинській академії (заснованій при ній 1701 р.) у Москві та Карловецькій православної школі в Воєродині (Сербія 1737 р.). Шкільний театр побутував в Україні аж до XIX століття, проте дещо в зміненій формі, в більшості як педагогічний засіб чи аматорський гурток.

## **Розділ II. Витоки професійного українського театру.**

З 40-х рр. XVIII століття починають швидко розвиватись продуктивні сили на території півдня України. Виникає ряд мануфактур, освоюються нові землі, зростають міста, розвивається промисловість. Через економічні центри України проводяться торговельні операції між Росією і країнами Заходу та Сходу. Зростання торгівлі зумовило розвиток ярмарок. Жодний ярмарок не обходився без розваг. Тут народний театр завжди знаходив вдячну аудиторію – жадібного до всякого видовища ярмаркового люду, якого цілком задовольняло мистецтво лицедіїв. Їхні виступи проходили просто неба, на майдані серед натовпу. Вони мали характер своєрідної естрадно-циркової вистави, де виконувались сатиричні монологи, інтермедії, жарти, показували фокуси, силові гімнастичні вправи і т. ін. Відбувалися вистави лялькового театру, вертепу; цікаві, дотепні, проте часто досить непристойного характеру, інтермедії розігрували поводитирі ведмедів. У 60-ті рр. XVIII ст. спостерігається новий, важливий етап розвитку народного сценічного мистецтва. Поодинокі ярмаркові лицедії та окремі роздріблені групи виконавців починають об'єднуватися, утворюючи своєрідні театральні компанії. Ці компанії переносять свою діяльність до закритих приміщень спеціального призначення, з примітивною але оригінальною архітектурною конструкцією. Так виникає театр **балагана**. Акторами цих театрів стають ремісники, різночинці з приказних службовців, колишні студенти Києво-Могилянської академії, семінаристи, дворові люди та інші. Ці аматори вибирають собі ватажка (перші режисери). Товариства лицедіїв-аматорів складались лише на час ярмарку, після закінчення якого виконавці знову брались до своїх основних професій. Балаган являв собою над швидко збудоване дощате приміщення з дахом з мішкщини або брезенту, перед яким споруджувався ганок (так званий раус) дощана набудова, дашок над входом до балагана, невеличка естрада, висотою до двох метрів від землі, площею 3 кв. м. з східцями для виходу закликача та дійових осіб вистави. Невеличкий, трохи піднесений над землею дерев'яний настил правив за кін. Сцену відділяло від глядачів простирadlo, а попереду того горіли свічки, декорацій не було, куліси заміняли ялинками, які втикали у

земляну підлогу. Вистави відбувалися щоденно, крім неділь і днів церковних свят. За півгодини до вистави на естраді з'являвся закликач – один із найдотепніших виконавців, що мав добрий голос, статурну постаць і досконало володів мистецтвом каламбура та імпровізації. Влітку він був вдягнений у барвистий театральний костюм, а взимку на різдвяні свята і масницю – в одяг “святкового діда”, з величезною бородою з клоччя. У зверненні до ярмаркового люду він звичайно використовував традиційну закличну формулу, що варіювалась ще з часів скоморохів. На раусі часто виконували окремі сценки з вистави, інтермедії, показували фокуси. Тут же закликач демонстрував окремих дійових осіб вистави, супроводжуючи їх показ сатирично-гумористичними коментарями. *Театр Балагана* у процесі формування використовував мистецьку спадщину своїх попередників: обрядових свят; шкільної драми; вертепу, проте він далеко не вичерпав всього значного комплексу явищ, з яких складалося сценічне мистецтво українського народу.

Поряд з *народною драмою, театром Вертепа* та *шкільним театром* існували і аматорські театри. Це насамперед маєткові театри або кріпацькі театри, що заводило собі найбільш заможне панство. Так, у 50-х рр. XVIII ст. в Глухові діяв придворний театр К. Розумовського, в якому під керівництвом Г. Теплова ставилися комедії та комічні опери російською, італійською і французькою мовами. У кінці XVIII ст. та на початку XIX ст. в панських маєтках: Л. Ширая в с. Спиридонова Буда на Чернігівщині, 1798-1809 рр., С. Голіцина в с. Козацькому на Черкащині, 1779-1802 рр., Г.Ф. Квітки-Основ'яненка в с. Основа під Харковом, 1799-1802 рр. були організовані домашні театри. На правобережній Україні приватні театри були в палацах польських магнатів: театр О. Морського в с. Бойківці на Волині, 1782 р., театр Щ. Потоцького в Тульчині на Вінниччині, 1784-1798 рр. та інші. Всі ці театри працювали за зразками західноєвропейських та російських театрів і на думку видатного дослідника української культури Д.В. Антоновича, не відіграли самостійної визначної ролі у становленні



українського театрального мистецтва, а обмежилися значенням допоміжного перехідного фактору.

Крім того, в Україні виступало чимало мандрівних труп. “Не знаємо, – Д.В. Антонович, – коли й де на Україні з’явився перший підприємець приватного театру, але знаємо, що під кінець XVIII ст. і в перших роках XIX ст. такі підприємці з приватними театрами мандрували по Україні, головню по ярмарках, а більші міста навіть уже мали свої постійні будинки для театральних вистав. Підприємств, які збирали свої театральні дружини, зразу знайшлося чимало, але дуже рідко який із них зробив на тому фортуна. Здебільшого, навпаки, вони все втрачали і рідко хто з них міг довгий час із своїми театральними дружинами утриматися. До таких більш щасливих, а може, більш умілих та здібних належали: Рекановський в Києві, Змієвський у Житомирі, Жураховський та Зеленський, що зі своїми театральними дружинами кочували по Лівобережній та Південно-Східній Україні, й, нарешті, Штейн у Харкові. Мав свою театральну дружину, але не довго і Квітка-Основ’яненко”. [15, С. 464.] Виконавців до своїх театрів вони брали з нижчих верств населення – з міщан, купців або навіть, з кріпаків, коли ж цього було замало, то брали виконавців з Австрійської України, які серед акторів-простолюдинів були як “білі ворони”. “Виставляли ці театри все підряд: опери, балети, трагедії, комедії, водевілі, дивертисменти тощо. Мова в цих виставах була польська, українська та московська, а здебільше – мішанина цих мов, яка в жах приводила туристів, які подорожували на Україну з Московщини”. Отже, театр в Україні не припиняв своєї діяльності, та він був не український. Таким чином, аналізуючи численні явища аматорських театрів кінця XVIII ст. та на початку XIX ст., слід відзначити ті з них, що відіграли вирішальну роль у процесі утворення українського театального руху. Це насамперед: Полтавський театр І.П. Котляревського; “Українські Афіни” (домашній театр Д. Трощинського); аматорський театр у Бобринцях та Єлисаветграді (нині Кіровоград); Харківський вільний театр Г. Квітки-Основ’яненка.

Полтавський театр спочатку існував у домі генерал-губернатора Я. Лобанова-Ростовського і ставив аматорські вистави. В виставах брала участь місцева інтелігенція з різночинців. Особливо визначився виконавським хистом І.П. Котляревський. Аматорській театр користувався великим успіхом, ліберально настроєний губернатор відкрив широкий доступ до вистави, що відбувались у спеціально збудованому приміщенні. Коли генерал-губернатором став князь Микола Репнін, він вирішив заснувати у Полтаві постійний театр і винайняв для того театральну трупу з Харкова від Штейна. Директором театру призначив вивезеного ним із Дрездена відомого музичного теоретика й диригента Моріца Гауптмана, але оскільки він був одночасно архітектором і за будівничими справами постійно був відсутній в Полтаві, то його заступником Репнін покликав у 1812 році І.П. Котляревського, який тоді вже мав славу доброго актора. Котляревський фактично провадив театр у Полтаві два роки, і в кожному з цих років для можливості виставляти українські твори написав по українській п'єсі: “Наталка-Полтавка” та “Москаль-чарівник”, які мали величезний вплив на розвиток української драматургії та українського театрального руху в цілому. Котляревський своїм глибоким національним почуттям умів так входити в типові риси свого народу й основні особливості його характеру та духовної психіки, що й по нинішні дні виведені ним на сцені люди – живі, з кров'ю і душею, й це забезпечує їм ще довге життя на українській сцені. Драматичні твори І.П. Котляревського до сьогодні не зійшли зі сцени і є ланками в “залізному” репертуарі багатьох сучасних театрів в Україні. Участь же М.С. Щепкіна в ролях Виборного й Михайла Чуприна в виставах спочатку Полтавського а потім Харківського вільного театрів мало великий вплив на становлення сценічного реалізму в мистецтві українського та російського театрів. Великий успіх п'єс Котляревського викликав наслідування: Василь Гоголь, що один час провадив домашній аматорський театр в маєтку Д. Трошинського написав кілька українських п'єс і хоча з них збереглася одна, все ж таки видно, що в ній (п'єса “Простак”) одна з частин позичена з інтермедії (як із порослям зайця

ловити), а друга – з “ Москаля-чарівника”. [15, С. 465.] Слідом за Котляревським цілий ряд українських театральних творів написав Квітка-Основ'яненко, який з 1812 був директором Харківського вільного театру, в тому числі трилогію “Шельменка”, сентиментальну драму “Щира любов”, водевіль “Бой-жінка” і особливо популярну п'єсу “Сватання на гончарівці”, нарешті Т.Г. Шевченко в Петербурзі дав першу історико-побутову драму, що прийшла на сцену, “Назар Стодоля”.

“Наталка-Полтавка” Котляревського, “Сватання на гончарівці” Квітки-Основ'яненка і “Назар Стодоля” Т.Г. Шевченка – це, безперечно, три найкращі театральні твори першої половини ХІХ ст., що й досі тримаються в репертуарі українського театру.

У 1806 – 1812 роках в маєтку Трощинського Дмитра (міністра катериненських часів, крупного землевласника) в с. Кибинші на Полтавщині було засновано **домашній театр**, який увійшов в історію українського театального мистецтва, за висловом В.Гіппіуса, під назвою **“Українські Афіни”**. Театр був центром українського культурного руху. Одним з перших режисерів цього театру був Василь Панасович Гоголь-Яновський – батько М.В. Гоголя. Родинні і дружні стосунки зв'язували сусідів по маєткам: Муравйових-Апостолів, Капністів, Скалонів, Ломиковських, Хилкових, Лорерів. Молодь брала активну участь у роботі театру, керованого В. Гоголем-Яновським та В. Капністом. Міцні дружні стосунки підтримувались з Г. Державіним, який постачав театр новинками Петербургської літератури, з М. Бестужевим-Рюмінім, П. Пестелем, з дослідником української старовини В. Ломиковським та іншими. Таке спілкування з людьми передової думки (зокрема, з дійсними членами південної гілки спілки декабристів – М. Бестужевим-Рюмінім та П. Пестелем) позначилось на діяльності театру, яка мала яскраво виражений демократичний характер. Театр мав величезний вплив на становлення світогляду молодого В.М. Гоголя. Сам В.М. Гоголь згадує, що В. Капніст писав для театру Д. Трощинського п'єси і сам неодноразово виступав в них. Він віддавав належне акторській майстерності

В. Капніста, його винахідливості, простоті, органічності виконання ролей, його режисерській роботі, в результаті якої п'єси йшли після тривалих прогонних репетицій, в костюмах та гримі.

Значну роль в становленні та розвитку української школи акторської майстерності відігравала творчість таких акторів як М.С. Щепкін, К.Т. Соленик, Л.І. Молотковська, А.П. Кравченко, І. Дрейсіг, Г. Пряженківська, Д.Д. Жураховський, Т.М. Домбровський, К.М. Зелінський та інші. Щепкін М.С. приїхав до Полтавського театру разом із харківською трупю Штейна, та невдовзі він переїхав спочатку до Києва, а потім до Москви, де вважається реформатором російської сцени. Втрата М.С. Щепкіна була особливо важкою для українського театру, хоч він досить часто наїздив із Москви на Україну з російськими трупами і виконував тут українські ролі. Замінив Щепкіна в Україні актор харківського театру Квітки-Основ'яненка Карпо Соленик – винятково обдарований та інтелігентний, він, на думку Т.Г. Шевченка, навіть перевищував Щепкіна в українських ролях. За Щепкіним та Солеником з'явилась ціла школа українських акторів на ролі коміків, між якими особливо визначався Домбровський в ролі Стецька в “Сватанні на гончарівці”, І. Дрейсіг в ролі Шельменка, Микульський в ролі Чуприна (“Москаль-чарівник”), Молотковська в жіночих українських ролях. Все це були актори-коміки – українці, що були і в російських театрах, найкращими акторами-коміками. Коли складалися театральні трупи в Україні, то завжди дбали, щоб мати акторів на чоловічі та жіночі ролі, як це в практиці називалось – “малоросійські ролі”. Це означало – на комічно-побутові ролі в українських п'єсах.

В Галичині аматорські вистави активізувалися в 1848-1850 рр., проте розвиток театального руху на землях Західної України, що перебувала під владою Австро-Венгрії (Львів, Тернопіль, Станіслав, Коломия, Перемишль) гальмувався органами місцевої влади, хоч тут ставились вистави Іваном Озаркевичем за мотивами п'єс І.П. Котляревського, Г.Ф. Квітки-Основ'яненка, С. Писаревського, О. Лозинського, Р. Моха та інших. Спроби створити в 1850

році український професійний театр не мали наслідків після придушення революції 1848-1849 рр. та наступу реакції по всій території Австро-Венгерської імперії. Заснування професійного українського театру прийшло в Австрійській Україні лише півтора десятка років пізніше у 1864 році, та відтоді вже не було тієї близькості та обміну акторами між Галичиною та Лівобережною Україною, як у першій половині XIX століття.

### **Розділ III. Становлення та розвиток українського професійного театру**

#### **II половина XIX століття**

Після розгрому Кирило-Мифодієвського братства (1847 р.), коли за висловом С. Чарнецького, “на українців напав біблійний жах” [7, с. 597], театр у тому скрутному часі животів тільки у деяких провінційних містах – Гадячі, Чернігові, Немирові (Подільської губернії). Загальна реакція, що лягла важким тягарем на українське культурно-національне життя, сильно відбилася й на українському театрі. Все, що носило український характер, мало на собі присуд смерті. Вистачить навести, що такі міста в Україні як Київ, Харків і Одеса, поруч університетів, заснують постійні аматорські театри, та український репертуар, хоч офіційно й не заборонений, фактично витискається, вже хоча би через свою вбогість, бо драматична творчість після Котляревського, Квітки-Основ'яненка та Шевченка не розвивалась, аж до часу Кропивницького, Карпенка, Старицького, Лисенка. Адміністративно-цензурні переслідування українського театру царським урядом проявили себе у ряді постанов (Валуєвський циркуляр 1863 р., Емський указ 1874 р., циркуляр про заборону українського слова, постановки українських п'єс, 1884 року), в яких заборонялось створення спеціального українського театру, формування суто українських театральних труп, представлення п'єс на історичну українську тематику тощо, лише погіршив загальний стан речей. Проте, не дивлячись на

суворі заборони уряду, в Україні набирає силу потужний національний рух, який мав вплив і на подальшу долю українського театрального мистецтва.

Стан українського театру з мішаним українсько-польсько-московським репертуаром, що видавався нормальним у першій половині XIX століття, з розвитком українського руху перестав задовольняти свідомі українські кола в другій половині століття, особливо починаючи з 60-70 років. У Західній Україні уже з 1864 року існував самостійний український театр; відділення українського театру від співжиття з польською та московською сценами стало на порядку денному, особливо після 1863 року, коли польські вистави були фактично заборонені в Україні, і співжиття в театрі залишилося тільки з театром московським. Так, 60-70 рр. XIX століття в усіх губернських центрах України (Київ, Харків, Єкатеринослав, Херсон, Полтава, Чернігів, Житомир), а також в Одесі посезонно працювали російські професійні трупи. Над створенням окремого українського театру, відокремленого від московського, почали працювати спочатку аматори, яких зібралося два особливо видатних кола: одне в Києві, друге в Єлисаветграді. В Києві енергійний театральний рух починається з аматорського театального гуртка Київського університету св. Володимира. Створений восени 1859 року він став видатною подією громадського та культурного життя в Україні. Фундатором і організатором був М. Старицький, який разом із М. Лисенком та П. Чубинським об'єднали групу студентів, серед яких були О. Русов, О. Левицький, Т. Рильський, М. Драгоманов та М. Кропивницький та інші. Учасники театру мали за мету пропагувати зі сцени кращі твори вітчизняної драматургії, працювати над культурою мови, чітко і вірно у правдивих художніх образах розкривати ідею і зміст п'єси, дотримуватися історичної та етнографічної правди в декоративному оформленні та костюмах. Вистави відбувалися у приватнім домі сім'ї Ліндфорс за участю двох сестер – Софії та Марії Ліндфорс. Згодом ця аматорська театральна трупа була настільки знаменита, що вже в 1874 році давала публічні вистави в міському театрі, а в 1875 році – у біржевому залі. Визначною подією в діяльності цього гуртка була вистава в 1874 р., написаної

тоді М. Лисенко опери “Різдвяна ніч”. Справа українського театру в Києві видавалася закріпленою так, що можна було плекати великі надії на її розвиток та ясну будучність. Та указ 1876 р. розбив та розвіяв всякі сподівання.

Інакше справа стала в Єлисаветграді (нині Кіровоград), де ще у 1863 році в с. Бобринці Іван Тобілевич організував аматорський драматичний гурток, в якому почали свій творчий шлях фундатор українського професійного театру – М. Кропивницький, та брати Тобілевичи: Іван Карпенко-Карий, Микола Садовський, Панас Саксаганський та їхня сестра Садовська-Барілотті. М. Кропивницький у 1871 році вступив до театру в Одесі по контракту на “малоросійські ролі” і зразу визначився своїм великим талантом. В цьому театрі актор працював понад три роки, далі перевівся до харківського театру, виступав у різних російських театрах Сімферополя, Кременчука, Єлисаветграда. Але всякий потяг до відокремлення українського театру, здавалось, було назавжди вбито заборною українського слова на письмі та на сцені знаменитим Емським указом 1876 року. Цей указ залишався в силі аж до революції 1905 року й багато лиха заподіяв українському письменництву і театру. Але в 1880 році із Петербурга повіяв ліберальніший, свобідніший вітер. Сенатор Половцев, який приїхав на Україну із програмою широко задуманих реформ, висловився за свободу українського слова та українських театральних вистав. Унаслідок листа генерал-губернатора Черткова цього ж таки року з’явився новий указ, який дозволяв постановки українських вистав. Першою з цього права скористалася театральна трупа Ашкаренка в Кременчуці, де М. Кропивницький здобув дозвіл на українські вистави і заложив для них відособлене товариство українських акторів. В цьому саме і полягає історична заслуга М. Кропивницького, тому по справедливості його називають батьком українського театру, що він відділив український театр від московського і дав йому самостійне життя. У 1882 році М. Кропивницький створив в Єлисаветграді власну трупу, зібравши найкращих акторів. Це був перший професійний театр на Лівобережній Україні. Мистецьку трупу

М. Кропивницького називали театром корифеїв: у її складі були такі зірки, як Марія Заньковецька, Микола Садовський, Петро Саксаганський, Іван Карпенко-Карий, Затиркевич-Карпинська. Коли ця перша плеяда відійшла від Кропивницького до М.П. Старицького, він виплекав другу, з такими акторами, як Ф. Левицький, Борисоглібська, Боярська, Зарницька, Загорський, Лінницька, Глоба, Рафальський, Гайдамака. Зрештою всі українські актори до революції були або учнями Кропивницького або учнями його учнів. У 1885 році артистична трупа першого українського театру розходиться – із одного театру виростають два: один – М.Л. Кропивницького, другий М.П. Старицького. Та розподіл на два театри не мав ніяких болючих та шкідливих наслідків, адже на чолі їх стояли корифеї української сцени, знамениті актори й режисери, що мали вже розголос і славу не тільки в Україні, але й далеко за її межами. Мистецькі трупи М.Л. Кропивницького та М.П. Старицького гастролювали в Петербурзі і в Москві, в містах центральної Росії, на Дону, Кубані, у Білорусії, Молдові, Литві, на Закавказзі та в Польщі. Російська театральна критика характеризувала ці театральні дружини як найкращі з театрів Європи. На їхніх виставах були Л. Толстой, П. Чайковський, А. Чехов, І. Репін, В. Стасов, М. Савіна та К. Станіславський.

Згодом з першої трупи утворилось вже чотири, себто:

- 1) театр М. Садовського, де були Заньковецька, Затиркевич, Ротмірова, Максимович, Загорський, Позняченко та інші;
- 2) театр П. Саксаганського, де грали Карпенко-Карий, Лінницька, Виріна, Дзібановська, Сулова, Грицай та інші;
- 3) театр М. Старицького з Боярською, Орлик, Маньком Касяненком;
- 4) театр М. Кропивницького, під рукою якого ставили перші кроки всі молоді артистичні сили.

Всі чотири згадані театри були мандрівними. Широкі простори України давали змогу їм всім існувати. Крім цих чотирьох театрів, в Україні в цей час діяли більше 300 мандрівних труп. Деякі з них давали вистави в Середній Азії, Сибіру, на Далекому Сході.



Чим з більшим успіхом театр виконував своє важливе громадське призначення, тим суворіших утисків зазнавав він з боку уряду, який не наважився зовсім заборонити театр, проте вдався до випробувальної політики часткових обмежень і цензурних гноблень. Дозволено було виставляти тільки драматичні твори з життя українських селян.

“І ось, під тиском цих цензурних вимогів, – писав І. Франко, – постала наша людова драма в Росії, котрої головними ре презентами є Кропивницький і Карпенко-Карий. В їх драматичних творах стає перед нами, як живе, українське село з його поезією, і його темнотою, з його природною красою і з його п’явками визискувачами” (18 ст.). Саме тому побутова селянська драма тематика стала головним об’єктом мистецького відображення в драматургії, а ця драматургія стала основою репертуару українського театру 70-90 рр. Це відбувалося під девізом поглиблення реалізму, подолання опереточно-водевільних шаблонів, поверхового сентименталізму і мелодраматизму. Усі ці прикмети були досить відчутними в драматургії другої половини ХІХ століття. Проте, стимульована невідкладною потребою поповнення репертуару, українська драматургія кинулась налагоджувати цей брак. Починає творчу діяльність і досягає мистецької зрілості І. Карпенко-Карий (“Бурлак” – 1883 р., “Бондарівна” – 1884 р., “Розумний і дурень” – 1885 р., “Наймичка”, “Безталанна”, “Мартин Боруля” – 1886 р.); створює найпопулярніші п’єси й інсценізації М. Кропивницький (“Пошилися в дурні” – 1881 р., “Поки сонце зійде, роса очі виїсть”, “Глитай “або ж павук”, “По ревізії” – 1882 р., “Дві сім’ї” – 1888 р., “Чмир” – 1890 р., “Олеся” – 1891 р.); пишуть кращі оригінальні драматичні твори М. Старицький (“Не судилось” – 1881 р., “Ой, не ходи, Грицю, тай на вечорниці” – 1890 р., “У темряві” – 1892 р.) та Панас Мирний (“Лимерівна” – остаточна редакція 1883 р., “Перемудрив” – 1885 р.).

У цей час пишуть драматичні твори багато інших авторів, однак тільки невелика кількість їх виходить друком і ще менша потрапляє на сцену, серед яких слід відзначити творчість українських письменників – Глібова, Нечуй-

Левицького, Олени Пчілки, які хоч і не створили театральних п'єс, зате дали матеріал, який Старицький зумів використати, надавши їхнім творам театральності та сценічності, і зробивши їх репертуарними (“Кайдашева сім'я”, “Бурлачка”, “Сужена – не одружена” та інші). Зацікавлення темою життя інтелігенції посилюється. М. Старицьким, І. Карпенко-Карим, М. Кропивницьким, Б. Грінченком, Л. Яновською, О. Марковичем пишуться ряд п'єс з життя вчителів, артистів, чиновників. Важливою проблемою цих творів є проблема взаємин інтелігенції і народу, шукання вірних шляхів служіння його інтересам. Розглядаючи українську драматургію II половини XIX ст. треба також згадати М. Костомарова та П. Куліша. Сучасники Т. Шевченка, колишні активні діячі Кирило-Мифодієвського братства, вони у другій половині XIX ст. були мало причетні до нових шукань і нових ідей в літературі а також драматичний доробок кожного з них стоїть дещо осторонь основного шляху розвитку реалістично-побутової драми 70-90 рр.

Аналізуючи процес створення професійного українського театру неможливо не згадати **театр Галичини**, де 29 березня 1864 року у Львові, на півтора десятка раніше від театру М. Кропивницького, було відкрито перший в Україні професійний національний театр під проводом Омеляна Бачинського, який підтримувала культурно-просвітницька спілка “Руська бесіда”. З невеликою перервою цей театр проіснував 50 років, до світової війни, і був самотнім українським театром в західній Україні. Бачинський привіз із собою великий театральний репертуар з Лівобережної України, а до того місцеві письменники пробували збільшити його перекладами та переробками з інших мов. Виконавцями були крім подружжя Бачинських, здебільшого аматори, які вносили в свою працю не тільки ентузіазм, а іноді і справжній хист. Театр давав вистави у Львові, Станіславі, Коломиї, Чернівцях, Стрії, Самборі, Перемишлі і мав надзвичайний успіх. Але в кінці 1865 року справа розпалася, Бачинський розпустив театр і виїхав до Кам'янця-Подільського. У 1970 р. директуру обійняв Моленецький, але повів театр у москвофільському напрямі й пробував давати вистави російською мовою, яку

ніхто з акторів Галичини не знав. Так справа йшла до 1874 року, поки директура перейшла до Т.Ф. Романовичової, яка провадила його до 1880 року. Це, здається була краща доба галицького театру. На цей час театр вже мав субсидію від галицького сейму, а Крайовий відділ для догляду над театром заснував артистичну комісію, що проіснувала до самої війни.

За часів Т.Ф. Романовичової до театру пристали такі актори як Ляновська, Гриневецький, сестра Т.Ф. Романовичової – Марія; приїздив на гастролі М. Кропивницький. Із польської сцени на українську перейшов обдарований і темпераментний актор Площевський і ряд інших.

У 1882 році директором галицького театру стає І. Гриневецький, а по смерті його у 1889 році – І. Біберович. Тоді в театр прийшли такі актори, як К. Підвисоцький, С. Стефурак, В.К. Плошевський, Пясецький, Данилович, Санецький, Осипович, Кожикевич, а з жінок – Біберовичева, О. Підвисоцька, Танська (пізніше Осиповичева), Пясецька, Стефуракова. Далі Гембицький, Стечинський, Лясковський, Бенза, Гулевич та інші. Українська сцена приманювала до себе талановитих польських діячів; які служили на ній постійно (Пясецький, Карпінський, Лясоцький, Клішевський, Ольшанський) або виступали постійно (Скальський, Борковський, Радван, Бочкай). До тогочасного репертуару українського театру увійшли історичні твори Огоновського, трагедія К. Устиновича “Ярополк і Святославич”, драма Й. Барвінського “Павло Полуботок”, деякі твори Ю. Федьковича. Тоді ж почав свою працю для театру один із найталановитіших драматургів Галичини, комедійний автор Г. Цеглинський, що отримав премію на драматичному конкурсі у 1896 році за комедію “Торгівля перлами”. Після Біберовича театр хоча і не розпався, проте не виходив із постійної кризи і вдавався сучасникам якоюсь болячкою на тілі галицького суспільства. “Наша театральна мізерія” – називав його І. Франко, хоч тоді театр і мав підвищену субсидію й були в ньому талановиті актори, зокрема подружжя Рубчаків або В. Юрчак, – за оцінкою І. Франка “серйозний глибокий народний актор”, проте в театрі не відчувалось господаря. Не виправив становище і Микола Садовський, що

приїхав з М. Заньковецькою і провадив театр у 1905 році. Останній директор та режисер театру Й. Стадник керував до 1913 року. В цей час у театрі грала Стадникова, що пізніше перейшла до Києва і з успіхом виступала в театрі Садовського. Ще в 1914 році театр відсвяткував свій 50-літній ювілей постановкою історичної драми В. Пачовського “Сонце руїни”, але воєнна хуртовина знищила всі установи культурного життя Галичини, в тому числі і театр. Історія “Руської бесіди” на цьому не скінчилася. Вона мала продовження через творчість Л. Курбаса, А. Бучми, В. Калина, О. Загарова, О. Морської та цілої плеяди відпочкованих від “Бесіди” новостворених театрів післявоєнної доби, проте це вже інша сторінка історії українського театру.

#### Розділ IV. Українське театральне мистецтво ХХ століття.

Український театр, як і музика зустрів нове століття під гаслом розриву путів провінційної побутової обмеженості. Майстри театального мистецтва прагнули того, щоб обтруситися від пороку побутової рутини, від старих звичок театальної гри, засвоїти нові досягнення модернової театальної творчості. На грані ХІХ – ХХ сторіч в пресі все частіше лунають голоси незадоволення українським театром. Так, в Західній Європі по-новому заговорила модерна психологічна драматургія Ібсена, що швидко опанувала західноєвропейські сцени, неоромантична драматургія М. Метерлінка, Г. Гавптмана, Г. Гофманшталя, С. Виспянського та інших спонукала творчі сили українського інтелекту до створення нових форм українського театру. Творцями нової української драматургії, а тим самим і зародження модерного театру в Україні були Леся Українка, О. Олесь, В. Винниченко.

Драматичні твори Лесі Українки, як і її театральні ідеї були відображенням високого рівня розвитку модерного світового театру, свідченням потенціальних спроможностей українського театального мистецтва. Леся Українка була добре ознайомена з драматургією Софокла, Шекспіра, Ібсена, Гавптмана, Виспянського, Андрєєва, Чехова та інших, тому вона була за рішуче оновлення репертуару та виведення української драматургії і театру у широкий світ. Тому у своїх драматичних творах – рафінованих, іноді філософічно заглиблених, – вона шукає нових драматичних засобів і шляхів. Проте сучасний їй читач ставиться байдуже до її драматичних творів – жанру в якому Л. Українка виявила найбільше свій творчий хист, і такими своїми шедеврами як “Лісова пісня” та “Кам’яний господар”, “Орґія” підняла українську драматургію на вершини світової театальної скарбниці. Проте навіть серед корифеїв театального світу не знайшлося нікого, хто міг би побачити нове дихання в Лесиних драматичних творах.

Твори жодного з них не могли увійти до театального репертуару того часу, бо вони були не під силу для виконання українським побутовим акторам.

Українська психологічна драма мусила чекати нових режисерів та нових акторів, які з'явилися вже після Революції.

Ще за життя М. Лисенка старша дочка М. Старицького – Марія (1865-1930 рр.) організувала при його музичній школі драматичні класи, в яких завдяки солідній підготовчій праці продумано намагалась дати учням все те, чого бракувало акторам українського театру, обмеженим провінційною побутовщиною. Після смерті М.Лисенка – М. Старицька перебрала на себе ціле відділення школи, розширила програму драматичних класів, і з її школи вийшов гурток молодих театральних діячів, що під проводом Леся Курбаса заклали “Молодий театр”, який відіграв помітну роль в становленні сучасного театального мистецтва в Україні.

На початку ХХ сторіччя на терені України репрезентувала своє мистецтво й російська драма, зокрема Театр Соловцова в Києві, трупа Харківського міського театру під керівництвом М. Синельнікова, “Товариство нової драми” на чолі з Вс. Мейєрхольдом (Херсон, Миколаїв, Полтава). Ці театри пропагували російську драматургічну класику (О. Островський, Л. Толстой, А. Чехов, М. Горький). Велике значення для розвитку театального життя в Україні мали гастролі видатних російських акторів П. Мочалова, О. Мартинова, Г. Федотової, П. Стрепетової, М. Єрмолової, М. Савіної, митців петербургського Олександринського та московського малого театру, МХТУ на чолі із К. Станіславським та І. Немировичем-Данченком, а також виступи європейських та американських театральних митців: Айри Олдріджа (США), А. Рісторі, Е. Дузе, Е. Россі, Т. Сальвіні (Італія), Л. Барная, Е. Поссарта (Німеччина), С. Бернар, Б.К. Коклена (Франція) та інших.

У 1914 році почалася перша світова війна і театр “Руська бесіда” на деякий час припинив своє існування. Згодом уламки театру прибилися до Львова. Тут спроби давати українські вистави не повелися – з цензурних оглядів. Зате в Тернополі Лесь Курбас організував окрему трупу, яка організувала “Тернопільські театральні вечори”, а участь в них брали передвоєнні члени театру “Бесіди”.

З ім'ям Леся Курбаса настала нова епоха в історії українського театрального мистецтва. “Немає, здається такої людини в світі, – пише С. Чорній, – що за такий короткий час (1917-1933 рр.) була спроможна довершити такого грандіозного чину, як це зумів зробити Лесь Курбас у ділянці української театральної культури. Завдяки винятковим здібностям і прекрасній університетській освіті, що її він здобув у Львові й Відні, та завдяки прекрасному знанню чужих мов, що дали йому змогу ґрунтовно вивчити досягнення західноєвропейської та світової та світової театральної культури”. [22, с. 355] Біля Курбаса у Тернополі згуртувалось багато театральної молоді: В. Калин, Ф. Лопатинський, Я. Бортнік, Т. Демчук, Т. Бенцалева, М. Бенцаль, Ф. Лопатинська та інші. Та невдовзі, – у 1916 році М. Садовський запросив його до свого театру в Київ, де Л. Курбас, згодом, організував театр-студію зі студентами Музично-драматичної школи імені М. Лисенка (“Молодий театр”), де серед студійців були С. Бондарчук, О. Добровольська, П. Самійленко, Й. Шевченко, С. Мануйлович, А. Смерека та інші. Після лютневої революції 1917 р. Лесь Курбас залишає М. Садовського і цілком присвячує себе “Молодому театрові”. Майже трирічне існування Молодого театру було зв'язане з могутнім піднесенням творчих сил української інтелігенції, яка усвідомлювала, що український театр потребує не тільки відродження, але й оновлення, що він мусить наздогнати рівень розвитку західноєвропейського театру. Проте у вирі громадянської війни (1919-1921 рр.) “Молодий театр загинув”. І у 1922 році в Києві Лесь Курбас організував мистецьке об'єднання “Березіль”. Це був другий період шукань Леся Курбаса. Київський період “Березоля” знаменитий тим, що тут Лесь Курбас організував чотири театральні студії, окрему студію акторів для пересувного театру, режисерську студію-лабораторію для молодих режисерів, малярсько-сценічну студію.

У 1926 році “Березіль” переїхав до Харкова, що був тоді столицею України. У Харкові Лесь Курбас здобув підтримку Скрипника, Хвильового, Вапліте, М. Куліша. П'єси М. Куліша “Народний малахій”, “Мина Мазайло”

були неперевершеними драматичними творами для здійснення Курбасової власної національної театральної синтези. Разом з тим, М. Куліш був художником світового рівня. Цікаво, що його “Патентична соната” була заборонена для вистави в Україні, але в Москві в Камерному театрі Таїрова йшла з аншлагами три місяці, а також ставилась у Ленінграді, Баку, Іркутську.

Театр “Березіль” під проводом Л. Курбаса досяг таких успіхів, що у 1927 р. на всесвітній виставці театральних вистав у Парижі одержав золоту медаль. “У роботі “Березоля”, – писав О. Мандельштам, – є дещо спільне з роботою всякого основоположника: він намагається в короткому реченні дати зразки різноманітних жанрів, помітити всі можливості, освоїти всі форми. Театр Жакерії, Комуни в степах, Гайдамаків, Шпани – це не єдиний театр, а чимало подорожуючих себе взаємних напрямків. Перед “Березолем” маячить почесний і благородний розпад – з нього вийдуть основні типи майбутнього українського театру і, працюючи нарізно, продовжать його діло.” [22, с. 357] Дійсно, Лесь Курбас був не тільки талановитим режисером, але й педагогом, вихователем великої плеяди режисерів і акторів. Серед його учнів були В. Балабан, А. Бучма, М. Верхацький, І. Гірняк, Л. Дубовик, Г. Ігнатенко, І. Крига, С. Мануйлович, Ф. Лопатинський, І. Мар’яненко, В. Скларенко, Є. Яворський та інші.

Під час перебування “Березоля” в Києві (до 1926 р.) Лесь Курбас керував і навчанням на драматичному факультеті музично-драматичному інституту імені М. Лисенка (тепер державний інститут театального мистецтва імені І. Карпенко-Карого). Викладання на драматичних факультетах Київського і Харківського музично-драматичних інститутів спиралось на принципи театального мистецтва “Березоля” тобто на ситему Л. Курбаса.

Лесь Курбас виступав проти голого реалізму в театральному мистецтві та рішуче підкреслював багатогранність української культури, її зв’язки з “передовими інтелектами світових культур”. Саме ці погляди майстра та рішуча відмова його виступити з наклепом проти заарештованого у той час М. Куліша привели до трагедії яка сталась у жовтні 1933 року. Леся Курбаса



спочатку було звільнено від обов'язків директора театру “Березіль”, заборонено весь Курбасів репертуар, сам театр перейменовано на театр ім. Т.Шевченка. На запрошення відомого режисера Міхоелса Лесь Курбас виїхав до Москви, де працював над виставою “Король Лір”. 26 грудня 1933 р. Леся Курбаса було заарештовано, а навесні 1937 р. на Соловках він загинув разом з великою групою діячів української культури: М. Кулішем, Ірчаном, Шумським, Сологубом, Максимовичем та іншим.

Краща доля судилась сучасникам Л. Курбаса – Франківцям. У 1920 р. у Вінниці на базі Нового Львівського театру та групи митців “Молодого театру” було створено Театр імені І. Франка (тепер Київський держаний український драматичний театр). У складі трупи були: режисер – Гнат Юра, актори – П. Самійленко, О. Самійленко, О. Рубчаківна, А. Бучма, М. Бенцаль, О. Ватуля, М. Крушельницький, Ф. Барвінська, Г. Борисоглібська, С. Тобілевич та інші. Театр багато гастролював і мав чималий успіх як серед співвітчизників, так і далеко за межами України. В репертуарі театру ряд п'єс класиків української драматургії – Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франко, І. Карпенко-Карого, (які й досі не зходять зі сцени театру), п'єси М. Гоголя, М. Горького, М. Куліша, В. Іванова, Б. Ромашова, І. Микитенко, О. Корнійчука, І. Кочерги, Софокла, Мюссе, Бомарше, Лопе де Вега, Мольєра та багато інших. Чималий внесок у творчості досягнення театру зробили відомі режисери: К. Кошевський, В. Вільнер, Б. Балабан, М. Крушельницький.

Колектив театру і нині живе насиченим, яскравим, багатогранним творчим життям. Наполегливо працюючи, франківці шукають нових шляхів в мистецтві, правдиво і глибоко зображаючи зі сцени своїх сучасників, та пильно вдивляючись в образи минулого, шукають, разом із своїм глядачем, відповіді на запитання сьогодення.

### **Театральні митці в еміграції.**

Багато українських театральних митців працювало в еміграції: Німеччині, Австрії, США, Канаді, Австралії.

На території Німеччини було створено в 1945 році Об'єднання митців Української сцени (ОМУС), під керівництвом В. Блаватського. Блаватський організував Ансамбль українських акторів, який від 1945 р. до виїзду акторів до Америки (1949 р.) дав біля 500 вистав. У повоєнні роки в Західній Німеччині були відомі українські групи: театр імені І. Котляревського (Ашафенбург), театр "Розвага" (Новий Ульм), театр Ом. Урбанського (Мюнхен), Український студентський театр (Мюнхен), Драматичний театр імені М. Садовського (Фюссон), театр "Лелека" – ставив пересувні спектаклі для дітей.

У Відні В. Шаровський організував театр, який давав вистави легкого жанру. У Зальбургу працював український драматичний театр під проводом Ганни Совечевої. З Німеччини до Америки прибули театри: Український театр В. Блаватського, який обрав собі місцем перебування Філадельфію та театральна студія Й. Гірняка та О. добро вольської з осідком у Нью-Йорку. У 1960 р. у Детройті З. Тартковський та С. Чорній організували українське театральне товариство. В Австрії з 1956 р. працюють два театри: Український театр малих форм (УТМФ) імені В. Блаватського та Український театр малих форм (УТМФ) імені Леся Курбаса. У 1958 р. почав працювати в Сідней ляльковий театр, а також засновано в Мельбурні першу Українську театральну студію в Австралії. У Канаді (Торонто) з 1953 р. діє український драматичний ансамбль "Заграва", Українське мистецьке товариство та інші.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бобошко Ю.М. Режисер Лесь Курбас. – К.: Мистецтво, 1987. – 77 с.
2. Вороний М.К. Театр і драма. Збірка статей / Упор., вступ. сл. О.К. Бабишкіна. – К.: Мистецтво, 1989. – С. 320-404.

3. Довбищенко В., Бобошко Ю. Про мистецтво театру. – К.: Мистецтво, 1954. – 516 с.
4. Записки актера Щепкина / Предисл., примеч., и статья А.Б. Дермана. – М.: Искусство, 1948. – 220 с.
5. Історія Львова. – К.: Мистецтво, 1984. – С. 51-52.
6. История русского дореволюционного театра. Учебн. пособ. для студентов ин-тов культуры и театральных вузов по спец. № 2209-2213, В 2-х ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 1989. – 336 с.
7. Історія української культури / За загал. ред. І. Кріп'якевича. – К.: Либідь, 1994. – 656 с., іл.
8. Казимиров О.А. Український аматорський театр. – К.: Мистецтво, 1965. – 130 с.
9. Корній Л. Українська шкільна драма і духовна музика XVII – першої половини XVIII століття. – К.: Муз. Україна, 1993. – 188 с.
10. Корифеї українського театру / Упор. вступ. слово І.О. Волошина. – К.: Мистецтво, 1982. – 302 с.
11. Красноречие Древней Руси (XI – XVII вв.). – М.: Просвещение, 1987. – 189 с.
12. Курбас Л. Березіль: із творчої спадщини / Упор. автор. прим. М.Г. Лабінський; авт.. передм. Ю. Бобошко. – К.: Дніпро, 1988. – 517 с.
13. Проскуряков В., Ярмаш Ю. Львівська шкільна драма XVI – XVII ст. // Театральна бесіда: Часопис, 1991. – № 1, Львів. – С. 4–9.
14. Резанов В. Школьные драмы польско-литовских иезуитских коллегий. – Нежин. – 1916. – 311 с.
15. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / Упор. С.В. Ульяновська; Вступ. сл. І.М. Дзюби; Перед. М. Антоновича. – К.: 1993. – 592 с.; іл..
16. Сергійчук В.І. Українці в Імперії. – К.: Фотосервіс, 1992. – 92 с.
17. Українське акторське мистецтво: традиції, сучасність. – К.: Наук. думка, 1986. – 162 с.

18. Франко І. Про театр і драматургію: Вибрані статті, рецензії та висловлювання / Упор. М.Ф. Нечиталюк. – К.: Мистецтво, 1957. – 239 с.
19. Шевчук В.О. Дорога в тисячу років: Роздуми, статті, ессе. – К.: Рад. письменник, 1990. – 441 с.
20. Хижняк З.І. Києво-Могилянська академія // Історія виникнення і розвитку. – К.: Вид-во КГУ, 1970, – 173 с.
21. Юра Г. Режиссер в театре, – 2-е доп. изд. – К.: Музлитература, 1962, – 36 с.
22. Чорній С. Український театр і драматургія: Монографія. – Мюнхен – Нью-Йорк, 1980. – 470 с.
23. Чарнецький С. Театр. Історія української культури / За загал. ред. І. Крип'якевича. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2002. – 656 с.

Додаток 2.

**ШКІЛЬНИЙ ТЕАТР ДОБИ ВІДРОДЖЕННЯ ЯК ПРОВІДНИК  
НОВИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В ОСВІТІ**

Освіта й виховання в епоху Відродження ставлять за мету теоретичне обґрунтування нового освітнього ідеалу. Підкреслюється необхідність духовного, фізичного й естетичного розвитку людини. Виховні ідеї гуманізму широко розповсюджуються не тільки в теорії, але й в практиці освіти. Разом з новою концепцією особистості народжується й нова концепція освіти.

Новий ідеал ґрунтувався на визнанні таких цінностей: висока гідність людської природи; не відхід від мирських справ, а активна діяльність; істинне благородство не передається у спадок, а здобувається особистими заслугами і знаннями; вартість особливої, індивідуальної думки, смаку, обдарування, способу життя (Поджо Браччолоні: великі діяння можливі лише тоді, коли воля окремих осіб порушує закон більшості).

Художники і мислителі цієї епохи, як відомо, були титанами за силою думки, пристрасті і характеру, багатосторонністю і вченістю. “Універсальність” же особистості була результатом недостатньої зрілості суспільства, у якому не було ще спеціалізації праці. Наприклад, багатосторонність й універсальність таких майстрів, як Донателло, Леонардо да Вінчі, Альбрехт Дюрер та ін. Пояснюється не лише їх незвичайною обдарованістю, але й умовами їхнього виховання та праці. Оскільки поділ праці ще торкнувся мистецтва, художники займалися всім: будівництвом церков, палаців, міських фортець, військових машин, поєднуючи найрізноманітніші **види** творчої праці – вони були живописцями, архітекторами, інженерами, декораторами тощо.

**Природним було звернення гуманістів до античної культури, їх інтерес до еллінських пам’яток, зокрема літератури, особливо в Італії, де в період середньовіччя частково збереглися античні традиції.** Італійські письменники і вчені – від Джованні Бокаччо (автора “Декамерона”) і до Петрарки – розшукували по всіх містах і поселеннях Європи стародавні рукописи, відновлювали праці грецьких і римських авторів, встановлювали достеменні **тексти** замість перекручених. Вони вивчали мистецтво класичного

стилю. Велику кількість античних рукописів було привезено в Італію грецькими вченими, втікачами з Константинополя у 1453 р.

У врятованих після падіння Візантії рукописах, у викопаних з руїн Рима античних статуях постав новий світ – грецька давнина: перед її світлим **образом** зник морок середньовіччя і в Італії почався небачений розквіт мистецтва. У Флоренції була заснована Платонівська академія, бібліотека Лауренціона, яка містила багатющі зібрання античних рукописів. Створено **перші художні музеї**, наповнені статуями, уламками античної архітектури, виробами з мармуру, монетами, керамікою. Відбудовано античний Рим. Перед зачудованою Європою **постали** прекрасні Аполлон, Венера, **Лаокоон**.

З другої половини XV ст. почали друкувати античних творів: Вергілія і Гомера, Аристотеля і Платона. В університетах Європи створювалися кафедри стародавніх мов. У 1530 р. у Франції був заснований “коледж трьох мов” (латинської, грецької та старосвєрейської) – своєрідний центр французького гуманізму. Це були перші експерименти гуманістичного виховання. Падуанський гуманіст Вітторіно де Фельтре у Мантуї засновує першу у своєму роді експериментальну школу, де реалізує своє уявлення про ідеал гармонійної і всебічно освіченої людини: про розвиток розуму, тіла і духу. Педагог із Падуї П’єтро Паоло Верджерно у трактаті “про благородні звичаї і вільні заняття” доводить, що “вільні заняття” вільні від утилітарних цілей, що вони породжують у душах людей надзвичайну насолоду і тільки згодом дають щедри плоди.

До “вільних наук” – поряд з історією і філософією – належить і красномовство. Характерно, що серед усіх античних авторів найбільшої популярності серед італійських педагогів-гуманістів набув Квінтіліан та його трактат “Про виховання оратора” (що в нього звучало, як – “виховання добре освіченої людини, що вміє красно говорити”). Це було справді практичною потребою епохи, бо їй потрібні були державні діячі, вчені, педагоги, вища церковна знать.

Ідеал гармонійно розвиненої особи був адресований, природно, верхнім освіченим верствам. Саме до них був звернений трактат Бальдасаре Кастільйоне “Про придворного”. У ньому йшлося по суті про ідеальну людину (у плані зовнішнього і внутрішнього блиску). Вона повинна була знатися на науці і мистецтві, вміти гарно говорити, танцювати, грати на музичних інструментах, володіти зброєю, їздити верхи, битися на шпагах. Звичайно, тут просвічувало чисто кастова модель. Досконала модель придворного аристократа. Саме тому найдемократичніші мислителі Відродження такої ідеї не приймали. Наприклад, перші утопічні мислителі-гуманісти – Томас Мор і Томазо Кампанелла, міркуючи про те, що є насолодою поділяли останню на істинну і фальшиву. Засуджувались прагнення до слави, марнотратство, зовнішній блиск. Мистецтво визнається ними тільки як засіб засвоєння знань (історії, географії, геометрії).

Особливості розвитку кожної з європейських країн наклали свій відбиток на національну ренесансну культуру. Однак майже у всіх народів вона репрезентована блискучою літературою. Так, у Німеччині виявився блискучий талант одного з найосвіченіших людей Європи – Еразма Ротердамського (1469 – 1536 рр.). Його сатира “Похвала глупості” була спрямована проти “сморідного болота” богословів, невігласів – ченців, пап, зажерливих і хтивих вельмож. Він закликав повернутися до ранньої християнської традиції.

Народну стихію вніс у французьку літературу Франсуа Рабле (1494 – 1553) романом “Гаргантюа и Пантагрюель” в якому він дав геніальну сатиру на суспільство свого часу. Визначним явищем культурного життя Франції XVI ст. був скептик Мішель Монтень, видатні письменники – гуманісти Клеман Моро, Етьєн Доле, Бонавантюр Депер’є, які виступали з проповіддю прав людини і засуджували аскетизм. Французьке Відродження викликало шалений опір Сорбони (філософського факультету Паризького університету), яка засудила книги Рабле і Депер’є змусила Моро залишити Францію, винесла смертний вирок Доле.

Пишно розквітла іспанська література: розвиток шахрайської новели, сатири, драматургії, звичайно ж Сервантес з його “Дон Кіхотом”, в якому бачимо образ вимираючого лицарства, чесноти якого у щойно народженого буржуа стали дивацтвом і викликали насмішки. Надзвичайно популярною була творчість Лопе де Вега (1562 – 1616 рр.). Його п’єси – це глибоко оригінальна і національна література дала небувалий поштовх для розвитку іспанського театру і драматургії, так якщо коли Лопе де Вега починав свою діяльність, в Мадриді було лише дві театральні трупи, коли ж він закінчував її, їх налічувалось вже сорок.

Характерною рисою епохи є пробудження національної свідомості в усіх європейських країнах. Виникла література, що була написана вже народною мовою, а латинська художня література у XV ст. остаточно припинила своє існування.

Виразником гуманістичної ідеології стає й театральне мистецтво, адже театр є дзеркалом життя, видовищем у якому розкриваються багатогранні людські характери і стосунки. Широко використовуючи досвід античного театру, театральне мистецтво епохи Відродження сміливо розвивало традиції народного мистецтва, зокрема принцип синкретизму: пісня, музика, танець органічно впліталися у театральне дійство. Високого рівня театр епохи Відродження досяг в Італії, Іспанії, Англії. Наприкінці XV – на початку XVI ст. під впливом античної драми з’являються перші спроби світських п’єс, позначених радісним сприйняттям земного життя. В цей час в Італії виникла так звана вчена комедія, яка частково освоювала традицію римської комедії (п’єси Л. Арісто, Н. Макіавелі). Надалі склався жанр “комедії масок” (*commedia dell’ arte*), який поєднував в собі традиції майбутнього народно-фарсового театру (балагану) з впливом античного. Відмінною рисою комедії масок була акторська імпровізація, що ґрунтувалась на сценарії. Згодом живі образи перетворились на традиційні типи – маски. До середини XVI ст. великого розквіту набув придворний театр, виникли жанри драматичної пасторалі, міфологічної і пасторальної опери.



Англійський театр ґрунтувався на гуманістичній народній драмі, яка набула великої популярності серед широких мас. Найвищим досягненням англійського театру доби Відродження була творчість Шекспіра (1564 – 1616). Вистави “Глобусу” – знаменитого шекспірівського театру, характеризувалися динамізмом, епізоди змінювалися з надзвичайною швидкістю. Нестримна радість життя, уславлення здорової, сильної, відважної, талановитої людини з яскравими емоціями та сміливими думками такі риси притаманні першим п’єсам Шекспіра (“Приборкання непокірної”, “Два веронці”, “Сон літньої ночі”, “Багато галасу даремно”, “Дванадцята ніч”). В них виражена важлива ренесансна думка; про людину судять не з одягу й звання, а з її розуму, відваги, благородства. Шекспірівські трагедії (“Ромео і Джульєта”, “Юлій Цезар” “Гамлет” “Король Лір” “Макбет”, **“Отелло”**) – творіння великого пророчого митця, який знав дійсну ціну життю й людським стражданням. Характери людей та обставин, в яких вони діють, зображені Шекспіром у всій складності і глибині, у русі, розвитку, змінах.

Яскравого розвитку досягла шкільна драма, що трансформувала, локалізуючи й осучаснюючи жанри середньовічного театру – містерію, мораліте, міраклі, інсценізувала міфологічні та історичні сюжети. Сюжет для шкільної драми брався із Святого писання. В п’єсах дія починалась прологом і поділялась на п’ять – сім актів. В шкільних драмах найчастіше зустрічався фарс – улюблена форма студентів і школярів. Назва “фарс” походить від “фаршеп” тобто начинка, що доповнювала містерію своєрідними сценами, в фарсі і в мораліте, як правило, трагічне сплітається з комічним. Тому шкільні драми, як правило мали визначення – фабула, трагікомедія, трагікомічна драма. У західній Європі шкільний театр виник у гуманістичних школах як навчально-виховний захід. Він допомагав учням у формі гри оволодівати різноманітними знаннями: латинською мовою, біблійними сюжетами, поетикою класичної драматургії й ораторським мистецтвом. Авторами шкільних драм були вчителі риторики й поетики – дисциплін, що вивчалися у старших класах. У виставах брали участь не тільки старші вихованці, але й

молодші. Шкільні вистави мали за мету ідейно-моральне виховання: в них розігрувалися наочні приклади слугування Вітчизні, благочестя й добропорядності. Відкриті шкільні вистави призначалися не тільки для повчання, але й для розваги присутніх на них учнів й учителів, духовенства й городян – представників різних верств населення.

Вистави гралися у приміщеннях шкіл без спеціального театального обладнання, подекуди за межами шкільних стін, на церковних майданах й вулицях міста. Вистави давалися зазвичай на весні або восени. Подвір'я вимагало й особливих декорацій. Складовим обов'язковим елементом був вхід до “пекла”, куди “диявол” мав забирати засуджених до страти персонажів. Але й було особливе місце – “небо” чи “рай”, де присутніми були “Бог”, “Мати Божа”, ангели тощо. “Пекор” мало вигляд величезної розмальованої пащі дракона, зробленої таким чином, що вона могла закриватися і розкриватися, та з якої йшов дим, а подекуди виривалося полум'я. Звідси вискакували “чорти” та хапали “грішників”, тягнули їх в пащу, з якої потім лунали крики, стогін, гуркіт тортур. Шкільні вистави були як закритими, що переслідували суто навчальну мету, так і відкритими, репертуар яких будувався з урахуванням запитів публіки. Звертаючись до неї з художньою та виховною програмою, шкільний театр доторкався до багатьох моральних та суспільних явищ. Учителі надавали вагомому значенню суспільній пропагандистській функції театру, вважаючи основною метою шкільного театального мистецтва уславлення добродетельності та засудження порочності. Шкільні драматурги підкріплювали сюжети вистав безпосередніми дидактичними зверненнями до глядачів, пояснюючи у прологах, епілогах й хорах, які необхідно зробити висновки щодо п'єси, коментували дії, давали оцінку героям. Вони промовляли зі сцени сентенції, звертаючись до публіки: про щастя й нещастя, про падіння і зльоти, про вічне і тлінне. Таким чином, спектакль органічно поєднував зусилля учнів та вихователів в досягненні нового духовного й естетичного ідеалу людини.

Взагалі театр і, зокрема, шкільний театр епохи Відродження як величезний культурний пласт – це не тільки найцікавіша сторінка в історії сценічного мистецтва, але й становлення своєрідних форм освіти. Адже не можна забувати, що однією своєю іпостассю театр доторкався до величезної спадщини європейської теоретичної думки, тоді як другою був звернений до народних витоків театру на майдані, мистецтва шпільманів, арлекінів, майстезінгірів. Ця своєрідна об'ємність і поліфункціональність моделі театру обумовила його широке розповсюдження й глибоке вкорінення у культурне середовище, водночас зробивши його провідником нових гуманістичних ідей у широкі верстви населення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Казимиров О.А. Український аматорський театр. – К: Мистецтво, 1965, – 130 с.
2. Корній Л. Українська шкільна драма і духовна музика XVII – першої половини XVIII століття. – К.: Муз. Україна, 1993. – 188 с.
3. Резанов В. Школьные драмы польско-литовских иезуитских коллегий. – Нежин, 1916 – 311 с.
4. Театральная энциклопедия / Под ред. С.С. Мокульского. – М.: Искусство, 1961.
5. Театральная энциклопедия / Под ред. П.А. Маркова. – М.: Искусство, 1976.
6. Энциклопедический словарь юного зрителя: театр, кино, цирк, эстрада, телевидение: Для средних и старших школьников / Под ред. Т.Г. Минина, Г.В. Таттар. – М: Педагогика, 1989 – 415 с.

Додаток 3.

### **ГРА ЯК ОСНОВА ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*“Вічність – дитина, що бавиться  
грою в шахи: царство дитини”.*

Геракліт

Філософія, культурологія, психологія, фізіологія давно вже спостерігають, описують та пояснюють ігри тварин, дітей та дорослих. Вони намагаються встановити природу й значення гри та надати гри належне місце в плані буття. У будь-якому науковому дослідженні приймається за точку відліку думка про те, що гра займає важливе місце в житті, виконуючи в ньому необхідні багатогранні функції. Багаточисленні спроби визначення функцій гри в значній мірі різняться між собою. Одні вважають, що витoki гри коріняться у потребі дати вихід життєвій силі. На думку інших, жива істота, граючи підкоряється вродженому інстинкту наслідування. Вважають, що гра задовольняє потребу у відпочинку й розрядці. Деякі вбачають у грі попереднє тренування перед серйозною справою, що вимагатиме життя, або розглядають гру, як вправу на самовдосконалення. Є й такі, хто відноситься до гри як необхідної компенсації одноманітної діяльності або як до задоволення невиконаних у реальній обстановці бажань і тим самим підтриманню почуття особистості. Словом “гра” визначаються найрізноманітніші, часом мало схожі між собою поняття. Це діяльність, заняття дітей й заняття, що зумовлене сукупністю визначених правил, прийомів, що слугують заповненню дозвілля **або** є видом спорту (спортивні ігри, військова гра). Це й властиве деяким винам шипіння бульбашок газу (гра вина), й миттєва зміна плям світла, фарб і т. ін., блиск, переливи, виразна мінливість. Це й виконання музичних творів (гра на скрипці), й виконання сценічної ролі (акторська гра). Це передбачений ряд дій, що переслідують визначену мету, інтриги, таємні задуми. Ми говоримо про гру уяви, гру природи, гру слів, гру випадку, гру долі... Крім ігор людей існують ігри тварин. “Теорія ігор” – так називається розділ математики, що досліджує формальні моделі прийняття оптимальних рішень у конфліктних ситуаціях.

Що ж таке гра? Що є загального в діях, що зветься грою? Звісно, коли йдеться про неживу природу, то слово “гра” тут лише метафора. А ігри тварин? Адже вони грають так само як і люди. Всі основні риси гри як такої вже присутні у грі тварин. Це й незавершена послідовність дій, відпрацювання нових комплексів рухів, зміщування функціонально різних типів поведінки, невідповідність інтенсивності окремих рухів й усїєї послідовності в цілому і т. ін. Достатньо подивитися на гру цуценят. Вони запрошують одне одного погратися із деякою подібністю до церемоніальних поз і жестів. Вони дотримуються правил, що не можна, наприклад, прокусити вуха партнеру по грі. Вони прикидаються страшенно злими. І що особливо важливо, вони цілком очевидно відчувають при цьому велике задоволення й радість. Подібна гра пустуючих цуценят доводить, що вже у житті тварин гра являє собою дещо більше ніж чисто фізіологічне явище. Гра це змістовна функція із багатьма гранями смислу. Цим “сміслом” гри ясно виявляє себе певний імматеріальний елемент у самій сутності гри. “Реальність, що іменується ГРОЮ, – пише Й. Хейзінг у книзі “*Nomo Ludens*: спроба визначення ігрового елемента культури”, – посильна сприйняттю будь-кого, простягається в один і той же час на світ людини й світ тварин. Тому вона не може спиратися на будь-який раціональний фундамент, оскільки розумні основи обмежили б її тільки людським світом. Існування гри не прив’язане ні до певного ступеня культури, ні до певної форми світогляду. Гру не можна заперечити. Можна заперечити майже всі абстрактні поняття: право, красу, істину, добро, дух, Бога. Можна заперечувати серйозність. Гру – неможливо. Проте хочеться цього чи ні, визнаючи гру, визнають і дух... Адже буття гри завжди підтверджує, причому у самому вищому смислі, характер нашого положення у Всесвіті. Тварини можуть грати, отже, вони вже дещо більше ніж просто механізми. Ми граємо, і ми знаємо, що граємо, отже, ми більш ніж просто розумні істоти, бо гра є заняття надрозумне... Гра є в повному розумінні “*supera bundas*” – “надмірність”, “зайвина”. [20, С. 7-8]

Таким чином, розглядаючи функцію гри у контексті культури, бачимо, що гра це задана величина, що існувала перше ніж сама культура, гра супроводжує і пронизує культуру із самого її початку аж до тої фази, в якій живемо ми. Найважливіші види діяльності людини так чи інакше пов'язані із грою. “Візьмемо, наприклад, мову – самий перший і самий вищий інструмент, створений людиною для того, щоб повідомляти, вчити, керувати. Мова підвищує речі до сфери духу. Дух, що формує мову, кожен раз перестрибує граючись з рівня матеріального на рівень думки. За кожним висловом абстрактного поняття ховається образ, метафора, а в кожній метафорі криється гра слів. Так людство знову і знову творить своє вираження буття, поряд із світом природи – свій інший вигаданий світ. Або візьмемо міф, що також є перетворенням буття, тільки більш розроблене ніж окреме слово. За допомогою міфу на ранній стадії намагаються пояснити все земне, знайти першопричину людських діянь у божественному. В кожній з цих химерних оболонки, в які міф оповиває все існуюче винахідливий дух грає на межі жарту й серйозності. Наприклад, візьмемо культ. Раннє суспільство відправляє свої священнодійства, які слугують запорукою благополуччя світу, посвяти, жертвоприношення, містерії у гри в самому істинному значенні цього слова. З міфу і культу народжується великі рушійні сили культурного життя: право й порядок, спілкування, підприємництво, ремесло, мистецтво, вченість і наука. Тому і вони сягають корінням у той же ґрунт ігрової дії”. [20, С. 29] Гра виступає своєрідним критерієм оцінки різноманітних культурних явищ, в тому числі й мистецтва, яке є спорідненим її за своєю природою.

В ході розвитку естетичної думки було висунуто чимало концепцій відносно взаємовідношення мистецтва і гри, відносно ігрового начала мистецтва. Ще за часів античності багато мислителів розглядало гру як своєрідну модель всесвіту. Таке космічне осмислення гри притаманне, наприклад, Платону. За Платоном ми “чудесні ляльки богів, що створені ними для розваг, або з якоюсь серйозною метою”... [17, С. 128] Платон вважав, що “треба жити граючись” [17, С. 129], адже не тільки боги грають з людьми, але

й люди грають і само мистецтво виникло як забава. В уявленні давніх греків “людське життя являє собою не просто гру, але гру сценічну, якою керує мудрий хореґ. Він вправно розподіляє ролі й жорстко слідкує за тим, щоб актори не припускалися б будь-яких вільностей поза текстом”. [17, С. 200]

Незважаючи на те, що офіційний світ середньовіччя протистоїть грі, як чомусь несерйозному, все ж таки гра пронизує навскрізь всі ритуали й церемонії. Але середньовіччя знає й іншу гру – народну сміхову культуру, карнавал, де за визначенням М.М. Бахтіна, “саме життя грає, а гра стає самим життям”. Підкреслюючи ігровий елемент карнавалу М.М. Бахтін пише: “основне ядро цієї культури зовсім не є чисто художньо театральновидовищною формою і взагалі не входить в область мистецтва. Воно знаходиться на межі мистецтва і самого життя. По суті це саме життя, але оформлене особливим ігровим образом...” [1, С. 67-68] І в наступні часи не згасла, а своєрідно трансформувалась ця ігрова стихія народного життя, що впливала і впливає на професійне мистецтво, відображуючись в ньому і трансформуючись.

Загальновідомо, що філософсько-теоретичне осмислення ігрової діяльності в аспекті проблеми взаємозв’язку мистецтва і гри веде свій початок від Канта і Шиллера. У своїй основній праці з естетики “Критика здатності судження” (1790) Іммануїл Кант розвиває думку про те, що ігрове начало притаманне естетичному відношенню людини і самому мистецтву. За Кантом, гра духовних сил необхідна для зображення естетичних ідей. Мистецтво в цілому та його окремі види характеризуються як певний вид гри. Так Кант через ігрову діяльність розкриває один з витоків естетичного впливу творів мистецтва. Здатність мистецтва давати насолоду пов’язується ним із трактовкою “граючої видимості” як “істини в явищі”. “Існує така видимість, – пише Кант, – з якою дух грає і не буває нею розіграний. Через цю видимість творець її не вводить в оману легковірних, а виражає істину, що оповита видимістю. Ця видимість не затемнює внутрішній образ істини..., а використовуючи проникливість почуттів виводить на сцену суху й безбарвну

істину, наповнюючи її красками почуттів” [9, С. 27-28]. Тут філософ доторкається до однієї з найскладніших проблем художньої творчості: визначення різниці між обманом і ілюзією. Кант підкреслює ігрову природу ілюзії: “Видимість, що обманює, зникає, коли стають відомими її беззмістовність та оманливість. Проте, граюча видимість, так як вона є ніщо інше як істина у явищі, не зникає все ж таки навіть тоді, коли стає відомим дійсне положення речей... Видимість, що просто обманює, не подобається, але та що грає з нами, дуже подобається й дає насолоду” [9, С. 29]. “Над вымыслом слезами обольюсь” – писав О.С. Пушкін, – проте сльози, породжені вимислом – дійсні сльози. Більше того, на думку Канта, мистецтво завдяки грі із видимістю звільняється від бруталних й нерозумних пристрастів, оскільки мистецтво вгамовуючи почуття, насміхається над їх нестриманими очікуваними. А це в свій час веде до мудрості. Отже, естетичний вплив мистецтва за Кантом, завдяки ігровій природі, передбачає й його моральне значення.

Слідом за Кантом в “Листах про естетичне виховання” Фрідріх Шиллер блискуче показує вільний характер ігрової діяльності, ігрове начало у художній творчості та її результатах. За Шиллером гра це надлишок сили. Навіть у світі тварин гра це проблиск волі. Тварина працює, коли відсутність чого-небудь спонукає її до діяльності, і грає, коли надлишок сили сам спонукає її до дії. У світі людей продовжується цей рух гри і в той же час волі. Від фізичної гри здійснюється перехід до гри естетичної через гру уявлень. В естетичній сфері також відбувається розвиток, невпинний рух до волі, краси і форми. Вільний потяг до гри все більше й більше рве з “ланцюгами потреби”, й людина прагне краси. Вона прикрашає себе, свій дім, посуд, одяг й виникає новий стрибок – стрибок від радості стає танцем, смутні звуки відчуттів розвиваються, починають слухатись такту і складаються у спів.

Думка Ф. Шиллера про те, що гра породжується надлишком сили, лягла в основу концепції гри англійського філософа Герберта Спенсера (1820 – 1903). Ігрова діяльність за Спенсером викликана надлишком сили, що накопичується



в процесі еволюції тваринного світу. Гра – це діяльність, що не переслідує певної утилітарної мети, вона являє собою штучні й приємні вправи для бездіяльних здібностей. Слідом за Шиллером Г. Спенсер також розглядав мистецтво як гру.

В кінці XIX століття Карл Гроос, займаючись проблемами естетики, закладає основи своєї розгорнутої теорії гри. За К. Гроосом гра виникає не тільки у результаті надлишку сили. Вона має велике біологічне значення для індивідуума, що зростає. У період дитинства гра сприяє проявленню, закріпленню та розвитку здібностей розвиваючогося індивідуума із особистісних внутрішніх мотивів і без будь-якої зовнішньої мети. К. Гроос продовжує думку Канта про різницю між обманом і ілюзією. Сутність естетичної ілюзії він визначає як обман, який людина бачить і все ж таки віддається йому, тому що естетична ілюзія це вільна гра внутрішнього “Я” особистості. Подібно тому як дитина спілкується із лялькою як живою особистістю від час гри, чудово усвідомлюючи при цьому, що це лялька, так і естетична ілюзія перенесена уявою на неживий об’єкт – оживлює все мертве – є обман, що допускається лише на час гри. Естетичну насолоду К. Гроос вважав спорідненою з ігровою діяльністю, зазначаючи, що та й інша є самоцільними і виражають свободу.

Ігрове начало притаманне художній творчості з часів її виникнення. Як показав Г.В. Плеханов в “Листах без адреси” (1899–1900), мистецтво дитя не гри, а праці, якщо розглядати мистецтво у розвитку людства, а не окремої людини. Як і будь-яка людська діяльність мистецтво виникло разом із грою, з якою воно об’єднано у синкретизмі первісної культури. У цьому синкретичному комплексі важко відокремити одне від іншого. Народні ігри включають в себе художнє начало, а народна художня творчість невід’ємна від ігрового начала. Казка, що існувала у фольклорі усіх народів світу – це казка-гра. А те, що у багатьох мовах світу, діяльність актора і музиканта називають “грою”, неможливо пояснити лише випадковим збігом.

Підсумовуючи різноманітні ознаки гри, И. Хейзінга, визначає її як дію, що протікає у певних межах часу, простору й смислу у певній послідовності, за добровільно прийнятими правилами поза сфери корисності й необхідності. Настрій гри є звільнення й захват, притому священні або просто святкові, дивлячись по тому, що є гра: посвята чи забава. Дія супроводжується піднесенням і напруженням й приводить до розрядки й радості. Отже, за Хейзінгою, гра є естетичне явище, що захоплює всі основні духовні здібності в їх єдності і цілісності: почуттєве сприймання й образне мислення, емоції, інтелект, волю, уяву. Гра, будучи естетичним явищем в той же час включена в естетичне переживання. Недарма І. Кант естетичне переживання людини визначив як гру духовних сил і здібностей. Гра має естетичний характер тому, що естетичне переживання мав ігровий характер. Той інтерес до різних проявів гри, що неодмінно проявляється у мистецтві, обумовлений естетичним значенням ігрової діяльності, її надзвичайним естетичним потенціалом.

Відрізняючись від гри як інший якісно своєрідний вид діяльності, мистецтво за своєю природою володіє ігровим началом, що проявляється у художній творчості і її результатах багато образно і по-різному, утілюючи в собі різні аспекти гри. Дійсність, що відображає мистецтво пронизана різними проявами гри. Це ігровий елемент обрядів, свят, карнавалів. Це народні форми мистецтва – народний театр, в тому числі і ляльковий, цирк, балаган. Ігрова природа притаманна й іншим видам художньої творчості. Зв'язок музики із грою є ще більш тісним, ніж навіть з поезією, танець – це гра в чистому вигляді. Ігрове начало має і образотворче мистецтво, хоча воно у пластичних мистецтвах міститься менш ніж в інших видах мистецтва, проте тут є присутнім змагально-ігровий фактор у самому процесі творчості. Особливо багато спільного є між грою та театральним мистецтвом, основний елемент якого – мистецтво актора – прямо називається грою. Сам театральний спектакль за своєю природою є видовищем ігрового дійства. У самому спектаклі можна виділити три компоненти: *дійство* – як суть і принцип драми, *гра* і *видовищність*. Діяльність актора є грою з самого зародження

театрального мистецтва. “Атмосфера драми – це діонісійський екстаз святкового дійства і дифірамбного натхнення. І актор, який знаходиться для глядача за межами звичайного світу, відчуваючи себе в цьому натхненні, дякуючи надії на нього масці наче переходить в інше “Я”, котре він уже не просто подає, а здійснює і реалізує”. [17, С. 36-37]

За своєю суттю гра двопланова у ній план реальності поєднаний з дією в уявній, удаваній ситуації. Як відзначає А.В. Гулига, в мистецтві ми зустрічаємось з тією ж двоплановістю. Навіть у тому випадку, коли художник прагне створити максимальний “ефект присутності”, тобто правдоподібну картину дійсності, глядач ні на секунду не забуває про те, що перед ним умовний світ. Ніхто не кинеється на допомогу Дездемоні, хоча її загибель може викликати справжні сльози. Адже, насолода мистецтвом – це співучасть у грі. Двоплановість гри в мистецтві, і в театральному зокрема – це не обман, не лицемірна дволикість. Це спосіб розкриття естетичної і разом з тим моральної правди життя. Двоплановість притаманна також і дитячим іграм. Граюча дитина одночасно вірить, і не вірить у реальність ігрового дійства. Вона прекрасно усвідомлює, що стілець – це не літак, але в уяві вона відчуває реальні почуття, подібні тим, які відчувають керуючи літаком. Коли зникає один із компонентів ігрового дійства – реальність чи уявна ситуація, коли припиняється рух між ними, перехід одного в інше, гра припиняється. “Не викликає сумніву, – пише Л.Н. Столович, – що гра – це та школа, в якій кожна людина вчиться сприйняттю умовності, вчиться в умовному бачити безумовне, в безумовному умовне, без чого не може бути сприйняття художнього твору. Коли у палиці дитина бачить коня, вона вчиться бути глядачем. Бо саме у грі дитина знаходить, що один предмет здатний замінити інший, виступати як його позначення. Ігрова умовність і художня – далеко не одне і теж. Але перша підготовлює до засвоєння другої”. [17, С. 47]

Сучасна соціологія характеризує поведінку особистості через поняття

“соціальна роль”. Кожна людина погано чи гарно грає свою соціальну роль в тому чи іншому соціальному стані в якості вчителя або учня, робітника або

вченого, батька або сина і т. ін. В виконанні цих ролей – виконанні, до якого дитина психологічно підготовляється у дитячій рольовій грі, – присутнє ігрове начало із притаманним йому естетичним потенціалом. У своїй сутності гра – це те, без чого людина не може стати людиною, а ігрове начало в різних видах людської діяльності і поведінці – один з важливіших чинників розвитку особистості. Соціальний смисл гри полягає в тому, щоб вийти із суб'єктивного світу окремої особистості в навколишній світ інших людей, знайти зв'язки свого внутрішнього “Я” з іншими. Гра в рефлексії як передтворчість потім вплітається у мову спілкування і закріплюється, модифіцируючись у різні культурні форми: норми, принципи, традиції, звичаї, обряди і т. п. Саме за рахунок гри, яка вимагає дотримання відповідних правил і емоційних засобів самовираження (міміки, жестів, тембру, тону, голосу, інтонації), формуючи і закріплюючи якість спілкування, яке називається естетичним. Саме гра, її природа зв'язана з таким явищем, як постановка в ситуацію, “постановка в роль”, ігрове начало притаманне всім без винятку видам діяльності людини як складова частина рефлексії суб'єкта. А оскільки суб'єктивна мета гри і її мотив знаходиться в самому процесі діяльності, то об'єктивне значення ігрової діяльності полягає у формуванні і тренуванні фізичних і духовних здібностей, необхідних для здійснення інших видів діяльності й життя особистості в суспільстві.

Таким чином, ігрова діяльність – та основа, на котрій виникає діяльність художня. Не будучи грою, художня творчість, мистецтво володіє ігровим навалом, ігровим аспектом. Саме ігрове начало художньої діяльності безпосередньо є джерелом естетичної і художньої насолоди і засобом розваги й відпочинку людини. Ігровий аспект мистецтва, викликаючи естетичне задоволення грою духовних сил людини в самому процесі художнього сприйняття, разом з тим сприяє формуванню гармонійно розвинутої особистості. Хоча простір мистецтва не співпадає з простором гри, а межі гри ширші ніж межі мистецтва, все ж таки мистецтво із самої першої стадії виникнення пов'язано із грою і в розвитку всього суспільства і житті кожної

окремої людини. Незаперечні факти, пов'язані із формуванням кожної людської особистості, свідчать про те, що залучення дитини до мистецтва здійснюється тільки через гру. Синкретизм гри, неподільна єдність в ній чуттєвих образів, уяви, емоцій, вольових імпульсів, **фізичних** рухів і звуків, що виражають ігровий стан мови, яку гра розвиває, все це і є тою основою, із якої виходять різні види художньої діяльності дитини і його залучення до різноманітних видів мистецтва – малювання, музики, танцю, поезії, театру.

За одностайною думкою психологів, гра – провідна діяльність дитини і основа її наступного розвитку, адже саме у грі вона спочатку набуває досвід для життя у суспільстві й розвиває всі ті духовні і фізичні сили і здібності, які їй для цього необхідні. У своїх дослідженнях психологи Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе, Д.В. Ельконін звернули увагу на те, що гра має відповідну схожість з психічними процесами, які відбуваються в період художньої творчості та художнього сприйняття. Д.Н. Узнадзе, розглядаючи гру поряд з іншими формами поведінки, відзначає, що гра, як і художня творчість, відноситься до інтерогенних форм поведінки, тобто до таких, імпульсом у створенні яких є внутрішні спонукальні мотиви особистості. Л.С. Виготський вважав гру генетичною

основою дитячої художньої творчості, в котрій окремі види мистецтва ще не розчленовані, не спеціалізовані. Ігрова діяльність, на його думку, служить підготовчим етапом художньої творчості дитини і його необхідним елементом. Цінність її полягав в першу чергу, в тому, що в ній розвивається здатність творчого уявлення, що є основою діяльності в різних видах мистецтва. Гра не є простим відтворенням ситуації, а є творчою переробкою вражень, комбінування їх і побудову з них нової дійсності, яка відповідає запитам і враженням самої дитини. У грі дитина створює умовну ситуацію, як підкреслював Л.С. Виготський, відмічаючи велике значення у грі уяви, яка дозволяє здійснювати ілюзорну реалізацію нереалізованих бажань.

Вже перше зіткнення дитини з мистецтвом відбувається через іграшку. Іграшки – предметний світ гри, що концентрує в собі естетичне начало ігрової

діяльності. Гра не може бути без іграшки, і якщо не знаходиться її під рукою у граючого, він створює її сам із будь-якого предмету. І паличка, прикрита ганчіркою, стає дорожчою від самої вишуканої ляльки.

Із грою пов'язане виникнення і становлення образотворчої діяльності дітей, залучення їх до малювання, ліплення, художнього конструювання а також до сприйняття творів графіки, живопису, декоративно-прикладного мистецтва. На думку психолога В.С. Мухіної гра й малювання є тими видами діяльності, які сприяють практичному освоєнню реального соціального простору: у символічних діях й заміщенні дитина програє колізії відношення людей, символічно ідентифікуючись і відокремлюючись від персонажів, яких він сам вводить у ігрові та образотворчі сюжети. Оволодіваючи діями гри та образотворчої діяльності, дитина одночасно опановує довільні сторони психічних процесів, а також дії заміщення. Також поступово дитина засвоює знаково-символічний світ, де домінують образи уяви.

Коли дитина оволодіває хоч би елементарною здатністю відтворювати бажаний образ, листок паперу перетворюється на справжній ігровий майданчик. Ігровими діями дитина доповнює намальований нею образ. Він пахає як потяг, тікає за годинник, відтворює голоси тварин. Дитячі малюнки завжди динамічні, адже дитина малює, граючись, й грає, малюючи. Ось є сонечко, а через **хвилину** немає, бо юний маєстро його закреслив. Впливом ігрової уяви психологи пояснюють невпинне бажання дітей до перетворення образів у ліпленні. Так “колобок” стає “грибом”, “гриб” “головою” і т. ін. Ігрове відношення в образотворчій діяльності проявляється також у грі із кольорами, коли дерево малюється синім, кінь червоним, птах жовтим. Цікаво, що діти використовують при цьому саме естетичний аргумент – на питання: чому дерево – сине?, відповідаючи: так дуже гарно. Своєрідність цієї діяльності полягає в тому, що це не просто гра і не просто мистецтво, це – гра-мистецтво, рух до мистецтва через гру.

Грою-мистецтвом є не тільки образотворча діяльність дітей, але й мовна, музична й драматична. При цьому не можна забувати про те, що усі види

дитячої художньої творчості поєднані в одному комплексі й одна і та ж дитина і малює, і співає, і танцює, і рифмує слова. Всі ці види творчості розвиваються на одній основі – грі.

*Дитяча гра* – своєрідний театр, в якому дитина виступає одночасно як “актор”, що грає роль мами або лікаря, вихователя або розбійника і т. ін.; і як “режисер”, що організує дії своїх одноліток й речей, що заміняють партнерів; і як “драматург”, що імпровізує сюжетну дію й словесний текст за себе і за ляльку. Він є водночас і організатором ігрової вистави і її глядачем. Це є насправді “театр для себе” – малюнки, костюми, декорації – доповнення драматизації, але не її суть. Тому природне й існування такого виду перевтілення, коли діти вільно, без будь-якої підготовки включаються у театральну дію. Невипадково Л.С. Виготський вважав драматизацію або театральну постановку найбільш розповсюдженим видом дитячої творчості. Близькість її до дитини він пояснював двома моментами: по-перше, драма, заснована на дії, яку здійснює сама дитина, найбільш близько, діюче і тісніше зв’язує художню творчість з особистими переживаннями. Другою причиною близькості драматичної форми для дитини є зв’язок всякої драматизації із грою, тому вона найбільш синкретична, тобто містить у собі елементи самих різних видів творчості. У структурі драматичного спектаклю, як і в грі діалектично поєднуються такі протилежності, як дійсне і видумане, умовне і реальне, творча свобода і правила, які її обмежують. Тут правила гри – це і є мова театального мистецтва. Подібно тому, як це відбувається у грі, елементи, форми театального мистецтва набувають смислового значення, дякуючи чому форма залишається змістовною, а зміст оформленим. Отже, театральне мистецтво генетично пов’язане із грою, разом з тим, не дивлячись на відповідну схожість дитячої гри і театальної, відмінності між ними очевидні. На це неодноразово вказували дослідники дитячої театальної творчості. Наприклад, А.П. Єршова вважає, що сама гра-діяльність спонтанна, не примусова. Дитину не можна заставити грати. У грі вона відчуває себе вільною. Але й ця свобода – дійство на основі свідомої необхідності. Такою

необхідністю у грі є правила. Ці правила визначаються самими гравцями за зразком відносин у неігровому світі. Але сама по собі гра з великими труднощами піддається втручанню із сторони дорослого, і майже протиприродно застосування в дитячій грі оцінок: “добре граєш”, “погано”, “гірше”, “краще”. Такій оцінці підлягають хіба, що дотримання правил поведінки під час гри, а не самих правил, без яких вона просто немислима. Крім того, діти грають для себе, не потребуючи ні похвали, ні глядача, тоді як наявність глядача є обов’язковою умовою справжнього театру, в чому і полягає одне із основних відмінностей дитячої гри від гри театральної. Дії актора, його гра – це пошук втілення “знаку відповідного суті” (Дельсарт), з безмежним прагненням пізнати “суть” і майстерністю озброєння в “знаках”. Отже, гра на сцені, гра-перевтілення має інший, в порівнянні з дитячою грою стимул, механізм і результат. Таким чином, схожість дитячої гри і акторського “перевтілення” може бути ефективно використано в роботі зі школярами тільки за умови грамотного педагогічного керівництва, впливу і допомоги.

Тому важливо при організації і керівництві театральною діяльністю школярів уникати помилок, які у великій мірі знижують її виховний ефект. В даному випадку необхідно виявити закономірності і динаміку переходу від дитячої гри до гри театральної, іншими словами від ігрової діяльності дошкільників до театральної діяльності школярів.

В основі дитячої гри лежать: сюжет, правила, ігрові дії, ігрові відносини між граючими дітьми і роль, яку взяла дитина на себе. Саме вона спонукає виконувати відповідні дії і розігрувати ігрові відносини, встановлювати взаємини між особистостями, якими виступають всі граючі. “У грі, – пише Л.С. Виготський, – дитина завжди вища своєї звичайної щоденної поведінки”. [2, С. 36] В ігровій діяльності дитина здатна протягом довгого часу підкоряти свою поведінку відповідним правилам, тоді як поза грою оцінити свої дії і підкорити їх свідомо правилу дитині дуже важко, так як це вимагає від неї перегляду власної поведінки. У дитячій грі в якості середньої ланки між дитиною і правилом стоїть роль. “Правило, – пише Д.В. Ельконін, – закладене



в ролі віднесено саме до неї і лише через неї до самої дитини. Цим дуже полегшується його усвідомлення, бо правило виявляється ніби винесеним зовні”. [21, С. 43]

І так, в ігровій ситуації поведінка дитини опосередкується роллю. Але при цьому роль свідомо не аналізується дитиною і не інтериоризується (тобто зовнішні дії не переносяться у внутрішні відчуття), так як психологічні новоутворення періоду переходу від дошкільного віку до віку школяра відрізняє незавершеність – типова для новоутворень критичного періоду. До моменту вступу дитини в школу в неї вже є відповідний досвід ігрової діяльності: вміння планувати ігри, домовлятися про розвиток сюжету, розуміння того, що гра можлива в основному в колективній діяльності. Спільне досягнення мети, переборювання труднощів у грі – дає їй радість, задоволення. Коли творча ігрова діяльність займає відповідне їй місце у педагогічному процесі, діти дійсно об’єднуються в дружній колектив, а навички вироблені у процесі ігор – організаційні навички і навички колективних взаємин – реалізуються в інших видах діяльності школярів. Коли в житті дітей у перехідний період відводиться достатньо місця сюжетно-рольовій грі – то ігровий мотив повноцінно задовольняється і поступається місцем навчальному і соціальному. Інакше він нерідко залишається одним із домінуючих, переносячись у неадекватну йому форму навчання.

Таким чином, ігрова діяльність у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку виступає в ролі амортизатора, який забезпечує успішну адаптацію дитини до школи. Вона згладжує гостроту періоду “кризи психологічного розвитку” і дозволяє уникнути різких дисонансів у психіці дитини, забезпечує плавний перехід до нового етапу розвитку школяра. Разом з тим, рамки сюжетно-рольової гри, в основі якої лежить імпульсивна, несвідома активність дитини, стають тісними, коли етап адаптації повністю прожитий, завершений і його потенції вичерпані. Дитині шкільного віку необхідна заміна ігрової діяльності іншою, близькою за своїм змістом до гри (своїм творчим і емоційним виявленням), і безпосередньо зв’язаною з

інтелектуальною пізнавальною діяльністю, яка носить довільний свідомий характер, котра сприяла б процесу формування здатності дитини підкоряти свої безпосередні імпульсивні бажання, усвідомлено поставленій меті. Таким видом діяльності школярів є театральна діяльність, основана на театральній (акторській) грі і яка опирається на специфічні особливості театального мистецтва, пов'язаних з його синтетичністю. Поєднання цих факторів визначає необмежені можливості використання театальної діяльності в роботі із школярами. Головною особливістю і складовим елементом театального мистецтва є гра актора, а всі інші елементи цього синтетичного виду мистецтва класифікуються в спеціальній літературі як допоміжні. Тому розглянемо театральну (акторську) гру як основний елемент театальної діяльності школярів і простежимо динаміку переходу від дитячої гри до театальної.

Театральна гра – це втілення образу чи знаку через розуміння його суті шляхом самооцінки і перевтілення за правилами театального мистецтва. Втілення образу є ціленаправлений процес, який контролюється свідомістю і який вимагає від актора з однієї сторони, осмислення ролі, проникнення в її потаємну суть, а з іншої відтворення образу у відповідності з логікою поведінки, метою, намірами персонажу. При цьому театральна гра вимагає органічного поєднання двох моментів – захопленості, віддачі себе образу і контролю, оцінки своїх дій. Щоб знайти дії, які характеризують образ і відтворити їх актору необхідно за допомогою уявлення поставити себе в становище даного персонажу. Це своєрідна “гра в поведінку” (К.С. Станіславський) вимагає від актора уявлення, здатного легко і швидко відкликатися на запропоновані умови вимислу, пристосовуватися до цих умов, знаходити для них переконливі основи. Акторське “Якби” – спосіб заглиблюватися у запропоновані обставини, важіль який переводить із повсякденної дійсності в плоскість уявлення. Для актора внутрішнє усвідомлення пропонованих обставин подібно неперервній лінії, яка рухається. За висловом К.С. Станіславського “кінострічки бачення” є

збуджувач вірної психофізичної дії – на початку внутрішньої, а потім зовнішньої, що викликає відповідне переживання. Для цього необхідна розвинена здатність підпорядкування різних сфер мислення логічній послідовності, творчій переробці вражень і відображення дійсності за допомогою аналітичних побудов вербально-візуальних в'язок. Це в свою чергу вимагає розвиненої мотиваційно-сміслової сфери (мотиви, афективні процеси, самооцінка особистості) і операціонально-технічної (відносини з предметним світом, розвиток символічної функції) сфер психічної діяльності дитини. Оскільки обидві ці сфери у школярів знаходяться у стадії розвитку, необхідно враховувати динаміку поступового переходу від дитячих ігор до акторської гри.

**Молодші класи (1 – 4).** Театральну роботу в молодших класах слід будувати на сюжетно-рольовій грі, що є перехідним етапом до театральної гри. Методичний підхід повинен базуватися на відкритій емоційності дитини, її фізіологічної та психологічної прихильності до гри і перевтілення. Для молодших класів характерним є поступове сходження від загально розвиваючих ігор, вправ, етюдів до “упізнавання” в них певних закономірностей і спеціальних термінів.

Необхідно враховувати такі вікові особливості дітей, як інтерес до роблення своїми руками, віра в себе, досить висока самооцінка і відсутність навичок колективної дії, злитність відчуттів, уявлень, суджень, а також швидке стомлення, особливо одноманітністю занять. Тому є неможливим викладення історичного матеріалу без підкріплення ігровою активізацією учнів. Наприклад, під час роботи над рукавичною лялькою можна дати дітям відомості про український вертеп, але розповідь повинна йти від лиця дійової особи, скажімо Петрушки або Діда, або Маланки, або Козака тощо.

В роботі із школярами молодших класів необхідно базуватися на здатності дітей до видумування ситуацій й відтворення власної поведінки в них, ігровій свободі й контактності, що робить можливим використання ряду імпровізаційних ігор і вправ, що носять переважно колективний характер. При

цьому особливу увагу треба звернути на методичну послідовність ігор, органічний перехід одної в іншу. Що це практично означає?

Тобто із елементарних ігрових ситуацій – “кубиків” утворюються найпростіші сюжетні схеми, що обростають все новими і новими деталями і пропонованими обставинами, із яких дитина “складає” елементи театральної гри. Ігрова імпровізація як правило завершується відкритим показом (виступом) під час якого виявляється не тільки ігрове самовираження дитини, але й елементи навчання й свідомого відношення до своєї творчості. Цікавим компонентом театральних занять можуть стати індивідуальні розповіді учнів, казки, легенди, оповідання, фольклор, що синтезує образи реальності і вимислу – спочатку у одного-двох, потім у двох-трьох учнів, і на завершення у цілої групи учнів, що вступили в конфлікт.

Якісно новим етапом на театральних заняттях з молодшими школярами стає театральна гра, що вимагає від викладача високого професіоналізму й миттєвої емоційної виразності. Сценічна педагогіка має широкі можливості для тренування спостережливості, уваги, вольових якостей, уяви, координації, м’язової свободи, відчуття партнера у просторі. Ці вправи можуть бути об’єднаними із дидактичними і сюжетно-рольовими іграми. Суто театральні завдання не повинні акцентуватися, а мають виникати ніби ненавмисне. Важливим ігровим етапом стають анімалістичні ігри. Не слід уникати безмежної дитячої фантазії, естетично формуючої та перетворюючої умовний світ. Важливо в цій вісхідній низці ігор та вправ розвивати емоційну пам’ять, культуру поведінки й мови, побутову етику й творчу ініціативу.

На молодші класи припадає два перших етапи: формування відношення до цілей і завдань ігрових дій та установка на “систему орієнтирів” у світі сценічної гри. І тільки на старші класи припадає формування театральної дії та соціально усвідомленої драматичної мови.

**Середні і старші класи (5-10).** У середніх класах закладаються основи глядацької культури. Народжуються перші уявлення про грим, сценічний костюм, конкретні знання про пластику і сценічне мовлення. Проводяться вправи на

сценічний рух, пантоміму, танець, адже один із центральних практичних принципів театрального виховання є максимум рухів, оскільки актор мислить тілом, рухаючись у просторі сцени.

Продовжуються заняття із лялькою (тростинною, рукавичною, маріонеткою тощо). У 5 - 6 класах, не перериваючи фонові (тренажної) ігрової діяльності, учні засвоюють в дії елементи сценічних стилів, жанрів, їх еволюцію. Це здійснюється на практичних – позаурочних заняттях. Велику зацікавленість у дітей викликають робота над костюмами, бутафорією, оформленням сценічного простору. Велика робота повинна проводитися над сценічним жестом. На основі імпровізаційних умов і елементів характеру (гриму, костюму, ритму) учні можуть створювати невеличкі інсценовані уривки на актуальні для них теми.

У середніх та старших класах пізнаються секрети “сценічного простору”. Найкращим чином вони розкриваються під час роботи над виставою. На цьому етапі виховання старшокласники знайомляться із сценічною мізансценою, світловим і музичним оформленням.

В цьому віці йде активне освоєння мови театру, свідоме оволодіння виражальними засобами, адже принцип випереджаючого навчання особливо доцільно застосовувати у театральному вихованні школярів.

Поглиблюється розуміння синтезу мистецтва театру, як центрального компонента, що організує художню цілісність вистави. На репетиціях необхідно всебічно розвивати театральні навички учнів, залучуючи їх до сцени графічного рішення простору, музично-шумового та світлового оформлення вистави, розвивати в них почуття студійності і демократизму. Учні повинні самі створювати декорації, виготовляти бутафорію, малювати афіші і програмки, по-черзі грати “ролі” робочих сцени, чергових по залу тощо. Отже, у такому порядку здійснюється перехід від дитячої сюжетно-рольової гри до театральної діяльності школярів, заснованої на довільній свідомій діяльності школяра, коли гра залишається у дитинстві, а мистецтво театру поступово звільнюється від гри як такої але вбирає в себе ігрове начало, без якого воно не могло б стати мистецтвом. Володіючи ігровим

аспектом, мистецтво не повинно перетворюватися на гру з точки зору художньої творчості, адже справжнє мистецтво це не розвага, а серйозна справа і величезне напруження фізичних і духовних сил. І якщо для гри важливим є процес діяльності, то для художньої творчості її результат: художній твір, картина, вистава, скульптура тощо. Мистецтво таким чином зовсім не зводиться до гри, бо воно є результат напруженої праці, проте у педагогічному аспекті залучення школярів до заняття мистецтвом важливим є ігровий аспект мистецтва, що викликає естетичне задоволення грою духовних сил людини у самому процесі художнього сприйняття і разом з тим сприяє формуванню гармонійно розвинутої людської особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1965. – С. 6-11.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции: изд. 5 испр. и доп. (Комментарии В.В. Иванова и И.В. Пешкова). – М.: Изд-во: Лабиринт, 1997. – 416 с.
4. Гачев Г.Д. Содержание художественных форм : Эпос. Театр. Лирика. – М.: Просвещение, 1986. – 438 с.
5. Гроос Карл. Введение в эстетику. – Киев – Харьков, 1899. – С. 144-145.

6. Гулыга А.В. Искусство в век науки. – М.: Наука, 1978. – 156 с. – С. 23-24.
7. Захаров Е.З. Театр как вид искусства. – М.: Знание, 1961. – 32 с.
8. Зись И.Я. Искусство и эстетика. – М.: Искусство, 1975. – 314 с.
9. Кант Иммануил. Соч. в 6-ти т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1964. – С. 166.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон. – М.: Искусство, 1969. – 715 с. – С. 525-528.
12. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981. – 258 с. – С. 106.
13. Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. – М.: Изд. центр “Академия”, 1997 – 432 с.
14. Плеханов Г.В. Письма без адреса / Плеханов Г.В. Эстетика и социология искусства. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Искусство, 1978. – С. 207.
15. Станиславский К.С. Об искусстве театра. Избранное / Сост.: Ю.К. Калашников и Е.К. Прокофьев. – М.: Всерос. театр. общество, 1982. – 512 с.
16. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. – М.: Политиздат, 1972. – 271 с.
17. Столович Л.Н. Искусство и игра. – М.: Знание, 1987. – 64 с. – С. 55.
18. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 450 с.
19. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССРСР, 1961. – 210 с.
20. Хейзинга И. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Под ред. Г.М. Тавризян. – М.: Прогресс, 1992, – 464с.–С.12-14.
21. Эльконин Д.В. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.

