

**Міністерство культури України  
Харківська державна академія культури**

# **КУЛЬТУРА УКРАЇНИ**

## **Збірник наукових праць**

За загальною редакцією В. М. Шейка

Засновано в 1993 р.

**Випуск 42**  
(спецвипуск)

**Частина 1**

**Харків, ХДАК,  
2013**

УДК [316.45/6:65.012.32](075.8)  
ББК 71я54 + 85я54  
К90

Засновник і видавець —  
Харківська державна академія культури

Друкується за рішенням ученої ради  
Харківської державної академії культури  
(протокол №9 от 26.04.2013р.)

Затверджено постановою ВАК України від 27.05.2009 р. №1-05/2  
як наукове фахове видання з культурології, мистецтвознавства

**Редакційна колегія:**

- В. М. Шейко, доктор історичних наук  
(відповідальний редактор);  
М. В. Дяченко, доктор філософських наук  
(заступник відповідального редактора);  
З. І. Алфьорова, доктор мистецтвознавства;  
Ю. І. Лошков, доктор мистецтвознавства;  
І. І. Польська, доктор мистецтвознавства;  
Н. П. Осипова, доктор філософських наук;  
В. М. Откидач, доктор мистецтвознавства;  
Л. В. Стародубцева, доктор філософських наук;  
О. Г. Стахевич, доктор мистецтвознавства;  
О. І. Чепалов, доктор мистецтвознавства;  
О. В. Шило, доктор мистецтвознавства;  
В. В. Шкода, доктор філософських наук;  
А. Т. Щедрін, доктор культурології;  
І. Ю. Коновалова, кандидат мистецтвознавства  
(відповідальний секретар)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації серія КВ № 13566-2540Р від 26.12.2007 р.

К90      Культура України. Вип. 42. У 2 ч. 4.1 : зб. наук. пр. / М-во  
культури України, Харк. держ. акад. культури; за заг. ред.  
В. М. Шейка. — Х. : ХДАК, 2013. — 186 с.

International Symposium on Education in Culture & Arts: program  
of International Symposium, May 23-24, 2013 / Ministry of Culture  
of Ukraine ; Kharkiv State Academy of Culture. Kharkiv: KhSAC,  
2013. — 186 p.

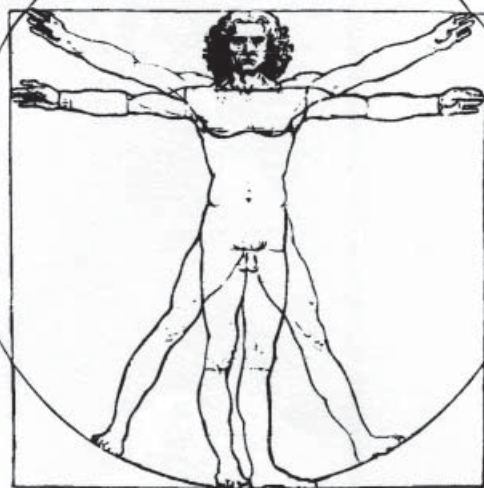
У збірнику опубліковано статті за результатами селекції доповідей Міжнарод-  
ного симпозиуму з питань культурно-мистецької освіти.

Для науковців, викладачів, аспірантів, докторантів, працівників культуроло-  
гічної, мистецтвознавчої та художньо-творчої сфер діяльності.

УДК [316.45/6:65.012.32](075.8)  
ББК 71я54 + 85я54

© Харківська державна академія культури, 2013

... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..



*Зміст культурно-мистецької освіти,  
її сучасний стан  
та інноваційні тенденції розвитку*

**Учасникам і організаторам Міжнародного симпозіуму  
з питань культурно-мистецької освіти**

**Дорогі друзі!**

Радий вітати Вас з нагоди першого в історії незалежної України Міжнародного симпозіуму з питань культурно-мистецької освіти.

Проведення симпозіуму зумовлене сучасними світовими освітніми тенденціями, необхідністю наукового обґрунтування стратегії розвитку культурно-мистецької освіти як цілісної галузевої системи та потребою нового осмислення освіти в галузі культури і мистецтв як важливого чинника формування інтелектуального, духовно здорового, естетично розвиненого українського суспільства.

Сучасні глобалізаційні процеси, реформування всіх галузей суспільного життя спонукають нас до активного пошуку нових механізмів реалізації освітніх завдань. Вирішення цих завдань потребує від вищих навчальних закладів культури і мистецтв досягнення конкурентоспроможності, системного поступу в підвищенні якості освіти та пошуку нових форм реалізації державних культурно-мистецьких програм.

Переконалий, що на симпозіумі будуть акцентовані актуальні проблеми освіти у сфері культури і мистецтв та сформульовані нові наукові засади її подальшого розвитку в контексті формування європейського і світового культурно-освітнього простору.

Бажаю всім учасникам симпозіуму плідної роботи і сподіваюся на нові проекти, спрямовані на розвиток культурно-мистецької освіти.

З повагою

Міністр культури України,  
доктор історичних наук,  
професор, член-кореспондент  
Національної академії мис-  
тецтв України  
*Л. М. Новохатько*

## ДО ЧИТАЧІВ

### Шановні читачі!

Ви мали можливість ознайомитися зі спецвипуском фахового збірника наукових праць «Культура України», який є особливим оскільки, по-перше, присвячений першому, організованому на терені України Міжнародному симпозиуму з питань культурно-мистецької освіти, що відбувся 23-24 травня 2013 р. на базі Харківської державної академії культури (ХДАК) за фінансової підтримки Міністерства культури України. Сподіваємося на довговічність цього авторитетного наукового форуму.

Проведення симпозиуму зумовлене відсутністю наукового обґрунтування стратегій розвитку культурно-мистецької освіти як цілісної галузевої системи, сучасними глобальними науково-освітніми тенденціями та необхідністю вироблення нових підходів до осмислення культурно-мистецької освіти як важливого чинника формування інтелектуального, духовно здорового, естетично розвиненого українського суспільства.

Об'єктом обговорення на симпозиумі є такі основні питання: теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в галузі культури (культурологія; книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія; музейна справа і охорона пам'яток історії та культури; документознавство та інформаційна діяльність; менеджмент соціокультурної діяльності); концептуальні засади інноваційного розвитку вищої мистецької освіти (театральне мистецтво; хореографічне мистецтво; музичне мистецтво; кіно-, телемистецтво); інноваційний розвиток культурно-мистецької освіти в контексті сучасних культурологічних студій; актуальні проблеми розроблення стандартів освіти нового покоління культурно-мистецького спрямування; сучасні стратегії розвитку культурно-мистецької освіти в контексті Болонської системи навчання; інтеграція освітньої, наукової і творчо-виконавської діяльності в умовах сучасних соціокультурних трансформацій; вища культурно-мистецька освіта: зміст, технологія, методика, організація, професіоналізація; сучасні стратегії підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні та світі; науковий базис багаторівневої підготовки кадрів для сфери культури і мистецтва; методологічні та методичні підходи до впровадження дистанційної освіти у вищих навчальних закладах культурно-мистецького профілю; проблеми інтеграції та міждисциплінарної взаємодії в підготовці фахівців для культурно-мистецької сфери; компетентнісні стратегії та моделі підготовки нового покоління бакалаврів і магістрів культурно-мистецького профілю; новітні освітні й інформаційно-комунікаційні технології навчання та виховання у вищій

школі культурно-мистецького спрямування; вищий навчальний заклад культурно-мистецького профілю як новітня науково-освітня інституція; напрями трансформації; сучасні тенденції та стратегії розвитку міжнародного співробітництва у сфері культури, мистецтва, освіти.

Метою проведення симпозіуму є акцентування уваги професійної спільноти та широкого загалу фахівців на актуальних проблемах підготовки кадрів для сфери культури і мистецтва, розроблення наукових підвалин і концептуальних засад сучасної культурно-мистецької освіти в Україні в контексті формування європейського і світового культурно-освітнього простору.

Харківська державна академія культури — фундатор і лідер культурно-мистецької та бібліотечно-інформаційної освіти і наукових шкіл в Україні, ініціатор та організатор цього наукового форуму. Тому на сторінках «Культури України» в першу чергу представлені освітянські та наукові школи й освітньо-наукові напрями академії, що набуло відбиття в статтях її провідних учених, професорів (доцентів), докторів (кандидатів) наук, котрі презентують на сторінках видання широкий спектр сучасних наукових розробок із питань культурно-мистецької освіти за профільними освітніми напрямками і спеціальностями: культурологія; менеджмент соціокультурної діяльності; медіа-комунікації; музейна справа та охорона пам'яток історії та культури; музичне мистецтво; театральне мистецтво; кіно-, телемистецтво; хореографія; книгознавство; бібліотекознавство і бібліографія; документознавство та інформаційна діяльність та ін.

По-друге, важливу частину цього спецвипуску складають статті вчених, а також викладачів ВНЗ культурно-мистецького профілю України та зарубіжних країн, написані на основі кращих доповідей, відібраних членами оргкомітету симпозіуму та рекомендовані до опублікування вченою радою ХДАК. Пріоритетною і, безумовно, основною є проблема підвищення якості підготовки фахівців культурно-мистецького спрямування. Зацікавлять читачів, передусім, роздуми українських, російських, білоруських, латвійських, американських, німецьких, датських та інших зарубіжних учених-колег щодо перспектив розвитку різних напрямів (спеціальностей, спеціалізацій) культурно-мистецької освіти, які сприятимуть розробці нового покоління вітчизняних стандартів освіти, адаптованих до європейських і світових вимог.

По-третє, цей спецвипуск можна вважати присвятою до 20-річного ювілею збірника наукових праць ХДАК «Культура України», перший випуск якого датується 1993 р. Будучи першим і впродовж тривалого часу єдиним в Україні професійним науковим виданням культурно-мистецького профілю, він став головною фаховою трибуною, своєрідним осередком консолідації

науково-творчого й освітнього потенціалу навчальних закладів, інших установ культури і мистецтва України для налагодження професійної науково-освітньої комунікації; тісного спілкування; інтеграції наукових та освітніх ресурсів сфери культури і мистецтва з метою ефективного вирішення проблем галузевої науки, практики, освіти й управління; формування єдиного національного, європейського і світового культурно-освітнього простору. На його шпальтах регулярно публікуються результати фундаментальних і прикладних наукових досліджень культурно-мистецького спрямування як маститих учених, так і молодих науковців.

Упродовж свого двадцятирічного успішного функціонування збірник входить до Переліку фахових наукових видань України, в яких мають бути опубліковані основні результати дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук. Нині збірник «Культура України» є фаховим з культурології та мистецтвознавства.

Нарешті, цей спецвиуск — предтеча святкування 85-річного ювілею Харківської державної академії культури — фундатора і лідера в підготовці фахівців (бакалаврів, спеціалістів, магістрів), наукових і науково-педагогічних кадрів (докторів, кандидатів наук, старших наукових співробітників) культурно-мистецького профілю в Україні, який професійна спільнота відзначатиме у вересні 2014 р. Нині ХДАК — ВНЗ найвищого IV рівня акредитації — підготував понад 40 тис. талановитих випускників, котрі очолюють культурні і мистецькі інституції не лише в Україні, а й за її межами. Академія здійснює підготовку фахівців із 12 освітніх напрямів (спеціальностей), докторів наук — із 5-ти наукових спеціальностей, кандидатів наук — із 9-ти наукових спеціальностей. Успішно функціонують дві спеціалізовані вчені ради із захисту докторських (кандидатських) дисертацій з теорії та історії культури, української культури, теорії та історії соціальних комунікацій, книгознавства, бібліотекознавства та бібліографознавства. Гарантом високої якості підготовки кадрів у ХДАК є науково-педагогічний колектив, науковий ценз котрого сягає понад 70 відсотків, що є значно вищим показником загалом по Україні.

Отже, презентуючи у випуску кращі доповіді Міжнародного симпозіуму з питань культурно-мистецької освіти, трансформовані в наукові статті, сподіваємося на вдумливе їх прочитання та осмислення читачами, що стане приводом для подальших плідних дискусій стосовно інноваційних, диверсифікаційних та інтеграційних процесів розбудови культурно-мистецької освіти в Україні та світі, практичним результатом яких мають стати вітчизняні

стандарти освіти, адаптовані до вимог європейського і світового науково-освітнього простору.

Відповідальний  
редактор  
збірника –

Шейко Василь Миколайович — ректор Харківської державної академії культури, завідувач кафедри культурології та медіа-комунікацій, доктор історичних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, член-кореспондент Національної академії мистецтв України, президент Української асоціації культурологів, голова Науково-методичної комісії з культури Міністерства освіти і науки України, дійсний член Міжнародної академії інформатизації при ООН.

## К ЧИТАТЕЛЯМ

### Уважаемые читатели!

Вы получили возможность познакомиться со спецвыпуском профессионального сборника научных статей «Культура Украины», в котором опубликованы статьи, написанные на основе докладов Международного симпозиума по вопросам культурно-искусствоведческого образования, который состоялся на базе Харьковской государственной академии культуры (ХГАК) при финансовой поддержке Министерства культуры Украины.

Объектом обсуждения на симпозиуме являлись вопросы по таким направлениям: теоретико-методологические основания модернизации высшего образования в сфере культуры (культурология, книговедение, библиотековедение и библиография; музейное дело и охрана памятников истории и культуры; документоведение и информационная деятельность; менеджмент социокультурной деятельности); концептуальные основы инновационного развития высшего искусствоведческого образования (театральное искусство; хореографическое искусство; музыкальное искусство; кино-, телеискусство); инновационное развитие культурно-искусствоведческого образования в контексте современных культурологических парадигм; актуальные проблемы разработки образовательных стандартов нового поколения культурно-искусствоведческого профиля; современные стратегии развития высшей культурно-искусствоведческой школы в контексте Болонской системы образования; интеграция образовательной, научной и творческо-исполнительской деятельности в условиях современных социокультурных трансформаций; высшее культурно-искусствоведческое образование: содержание, технология, методика,



организация, профессионализация; современные стратегии подготовки научных и научно-педагогических кадров в Украине и мире; научный базис многоуровневой подготовки кадров для сферы культуры и искусства; методологические и методические подходы к внедрению дистанционного образования в высших учебных заведениях культурно-искусствоведческого профиля; проблемы интеграции и междисциплинарного взаимодействия в подготовке специалистов для культурно-искусствоведческой сферы; компетентностные стратегии и модели подготовки нового поколения бакалавров и магистров культурно-искусствоведческого профиля; новейшие образовательные и информационно-коммуникационные технологии образования и воспитания в высшей школе культурно-искусствоведческого профиля; высшее учебное заведение культурно-искусствоведческого профиля как новейший научно-образовательный институт: направления трансформации; современные тенденции и стратегии развития международного сотрудничества в сфере культуры, искусства, образования.

Приглашаем читателей к осмысленному прочтению научных статей, размышлению и продуктивной дискуссии по вопросам инновационного развития культурно-искусствоведческого образования в Украине и мире.

Ответственный  
редактор  
сборника –

Шейко Василий Николаевич — ректор Харьковской государственной академии культуры, заведующий кафедрой культурологии и медиа-коммуникаций, доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель искусств Украины, президент Украинской ассоциации культурологов, председатель Научно-методической комиссии по культуре Министерства образования и науки Украины, действительный член Международной академии информатизации при ООН.

### TO THE READER

The book you are holding in your hands is a special edition of “Kultura Ukrainy” (Culture of Ukraine). It is a collection of scientific papers submitted to the International Symposium for Education in Culture and Arts held at the Kharkiv State Academy of Culture with financial support of The Ministry of Culture of Ukraine.

The themes of the Symposium include:

- Theoretical and methodological foundations of modernisation of higher education in the sphere of culture (cultural studies, book science, library & information science, document studies,

museum studies & cultural preservation, management of culture)

- Conceptual foundations of innovative development of higher education in arts (theatre art, choreography art, music art, cinema & television art)
- Innovative development of higher education in culture & arts in the context of contemporary culturological paradigms
- Topical problems of creating new standards for education in culture and arts
- Modern strategies of developing higher education in culture and arts within the framework of Bologna system
- Integration of educational, scientific & performing activities in the current period of social and cultural transformations
- Higher education in culture & arts: content, technology, methods of teaching, organisation, professionalism
- Modern strategies of educating future scientists and teachers in Ukraine and abroad
- Scientific basis of multilevel education in culture and arts
- Methodological approaches to introducing distance learning in institutions providing education in culture & arts
- Integration and interdisciplinary interaction in educating specialists in culture & arts
- Competence strategies and methods of educating specialists in culture & arts at Bachelor and Master levels
- New information & communication technologies for education in culture and arts
- Universities and colleges educating specialists in culture & arts as new scientific-educational centres: transformation trends
- Modern trends and development strategies of international collaboration in the field of culture, arts and education.

Our readers are invited to get acquainted with the issues of innovative development of higher education in culture and arts raised in these papers and take part in the ensuing debates.

**Editor-in-Chief:** Professor Dr. Vasyl Sheyko, Rector of the Kharkiv State Academy of Culture, head of the Department of Cultural Studies and Media Communication, Honoured Art Worker of Ukraine, President of Ukrainian Culturologist Association, Chairman of the Scientific and Methodological Committee on Problems of Culture at the Ministry of Education and Science of Ukraine, full member of the International Academy of Informatization at UNO.

**ВИЩА КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКА ОСВІТА УКРАЇНИ:  
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ****HIGHER EDUCATION IN THE SPHERE OF CULTURE AND ART  
IN UKRAINE: PROBLEMS AND PERSPECTIVES**

*Аналізується стан вищої культурно-мистецької освіти в Україні, порушується питання щодо необхідності невідкладного вдосконалення існуючої нормативно-правової бази діяльності ВНЗ, надаються пропозиції стосовно можливих шляхів вирішення проблем вищих навчальних закладів культури та мистецтва.*

**Ключові слова:** культурно-мистецька освіта, вищі навчальні заклади культури та мистецтва, нормативно-правова база, підготовка фахівців галузі культури і мистецтва, освітньо-кваліфікаційні рівні.

*Анализируется состояние высшего культурно-искусствоведческого образования в Украине, поднимается вопрос необходимости безотлагательного усовершенствования существующей нормативно-правовой базы деятельности вузов, содержатся предложения относительно возможных путей решения проблем высших учебных заведений культуры и искусства.*

**Ключевые слова:** культурно-искусствоведческое образование, высшие учебные заведения культуры и искусства, нормативно-правовая база, подготовка специалистов отрасли культуры и искусства, образовательно-квалификационные уровни.

*The state of higher education in the sphere of culture and art in Ukraine is analysed, the issue is raised of the necessity of urgent improvement of the existing normative and legal base of the university activities, the proposals are examined as for the possible solutions of the problems of the institutions of higher education in the sphere of culture and art.*

**Key words:** education in the sphere of culture and art, institutions of higher education in the sphere of culture and art, normative and legal base, education of specialists in the sphere of culture and art, education qualification levels.

Не лише збереження, а й подальший розвиток національного культурно-мистецького середовища неможливі без постійної цілеспрямованої державної підтримки культурно-мистецької освіти в Україні, унікальність і досягнення якої мають світове визнання. Вона забезпечується профільними вищими навчальними закладами III–IV рівнів акредитації, підпорядкованими Міністерству культури України.

Відповідно до Дорожньої карти для мистецької освіти, резолюцій усесвітніх конференцій з питань розвитку мистецької освіти, які проводяться ЮНЕСКО, культурно-мистецька освіта визнана у світі однією із фундаментальних складових якісного оновлення освіти, адже культура і мистецтво — важливі компоненти всесторонньої освіти, яка забезпечує цілісний розвиток людини, тому право на культурно-мистецьку освіту є одним з основних прав людини, зафіксованим у Загальній декларації прав людини (ст. 22, 26 та ін.) [3].

Нині в Україні повну культурно-мистецьку освіту надають вищі культурно-мистецькі заклади III–IV рівнів акредитації, що перебувають у підпорядкуванні Міністерству культури (всього 12 закладів, із них 7 мають статус національних) та кількома спеціальними мистецькими ВНЗ системи Міністерства освіти і науки.

Фахівці, які здобули виконавську освіту в українських мистецьких ВНЗ, затребувані не лише в Україні. Значна кількість музикантів європейських оркестрів складають випускники українських музичних ВНЗ, які надають вищу освіту зі збереженням принципів наступності і безперервності. Провідними викладачами в європейських університетах, консерваторіях, коледжах є й вихідці з України. Набули визнання в світі і наші співвітчизники — професіонали інших напрямів — образотворчого, театрального, хореографічного, кіномистецтва.

Однак уже нині культурно-мистецькі вищі навчальні заклади України зіткнулися з проблемами, які не можуть самотужки вирішити Міністерство культури чи самі ВНЗ, а зволікання з їх вирішенням може негативно позначитися на розвитку як вищої культурно-мистецької освіти загалом, так і культурного середовища українського суспільства.

Ідеться не тільки про стабільне державне фінансування навчальних закладів галузі культури і мистецтва. Вже сьогодні стала необхідність певного корегування законодавчої та нормативної бази функціонування вищих мистецько-культурологічних навчальних закладів.

Нині реформування вищої освіти в Україні, а відтак і розробка її нормативно-правової бази, здійснюються відповідно до реалізації положень Болонської декларації щодо створення єдиного європейського освітнього простору. Ключовим моментом цього процесу є введення двоступеневої системи освіти — бакалаврату і магістратури, що забезпечить її прозорість і порівняність. Водночас Болонська декларація, принаймні нині, не потребує тотальної уніфікації освітніх систем її учасників. Мабуть, саме зважаючи на визнання необхідності і доцільності збереження певних національних та історичних особливостей вищої освіти в Україні

(п. 5 ст. 8 чинного Закону України «Про вищу освіту») передбачає виключення дня підготовки фахівців медичного і ветеринарно-методичного спрямувань, навчання котрих за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр» може здійснюватися на основі повної загальної середньої освіти [1]. Але своєрідність та унікальність підготовки фахівців існує і в галузі мистецтва. Слід зазначити, що діючи до прийняття Закону «Про вищу освіту» нормативно-правові акти, зокрема Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. за № 65, робили виключення і для спеціальностей мистецького спрямування, передбачаючи можливість підготовки спеціалістів та магістрів на базі повної загальної середньої освіти, без випуску бакалаврів [6]. Зазначена особливість підготовки мистецьких кадрів зафіксована і в Постанові Колегії Міністерства культури і мистецтв України від 28 березня 2001 р.

Аргументом на користь підготовки фахівців культурно-мистецького спрямування освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (спеціаліст) на базі повної загальної середньої освіти слугує і відсутність на сьогодні у сфері народного господарства відповідних професій і посад в установах галузі культури і мистецтва, які могли б займати бакалаври. Так, у Державному класифікаторі професій (ДК–2009) усі кваліфікації, які надаються випускникам мистецьких спеціальностей (артист, соліст, диригент і т. д.), належать до професій групи «Професіонали», тобто до таких, які передбачають обов'язкову наявність повної вищої освіти [4].

Подібна ситуація склалася й зі спеціальностями галузі знань «Культура». Так, наприклад, для випускників, котрі навчалися за спеціальністю «Музейна справа та охорона пам'яток історії та культури», обов'язковою вимогою для обіймання посади наукового співробітника є наявність повної вищої освіти. Посади для бакалаврів не передбачені в штатних розписах сучасних музейних установ України [7].

Тому в новій редакції Закону України «Про вищу освіту», проект якого поданий до розгляду Верховною Радою України, має бути законодавчо закріплена норма підготовки фахівців культурно-мистецького спрямування на базі повної загальної середньої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр».

Специфіка вищої культурно-мистецької освіти полягає і в особливих умовах навчального процесу, коли індивідуальні заняття є його основною формою, і в необхідності планування навчального навантаження на одного студента одночасно двох педагогічних працівників — викладача і концертмейстера за більшістю виконавських спеціальностей. Тому конче важлива проблема — встановлення науково обґрунтованого співвідношення кількості студентів на одного науково-педагогічного працівника

чи, принаймні, зважаючи на фінансові негаразди, збереження існуючого.

За діючою нині постановою Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 р. за № 1134 «Про затвердження нормативів чисельності студентів, аспірантів, докторантів, здобувачів наукового ступеня кандидата наук, слухачів, інтернів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника у вищих навчальних закладах післядипломної світи державної форми власності» (зі змінами), норматив чисельності студентів денної форми навчання на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника у ВНЗ III-IV рівнів акредитації для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за напрямками і спеціальностями галузі знань 0202 «Мистецтво» є:

- театральне мистецтво, хореографія, кіно-, телемистецтво — 5;
- музичне мистецтво — 3,5;
- образотворче та декоративно-прикладне мистецтво, реставрація творів мистецтва, дизайн — 5,5 [5].

Запропоноване збільшення співвідношення студент-викладач до 18 для напрямів і спеціальностей галузі знань «Мистецтво» загрожує самому існуванню національної системи вищої мистецької освіти, однією з характерних особливостей якої є діяльність творчих майстерень та виконавських шкіл, створених протягом багатьох десятиріч у вищих навчальних закладах і очолюваних видатними діячами мистецтв, котрі мають світове визнання; призведе до суттєвого зниження якості освіти внаслідок зменшення варіативності навчального процесу, звуження можливостей професійного росту викладачів, порушення принципу індивідуалізації навчального процесу.

Таким чином, застосування зазначених нормативів призведе до зменшення кількості штатних посад науково-педагогічних працівників. Відповідно до максимального навчального навантаження викладача до 900 годин на рік (ст. 49 Закону України «Про вищу освіту»), вищі навчальні заклади культури і мистецтва змушені будуть різко скоротити навчальні плани, зокрема індивідуальних занять зі спеціальних дисциплін, які є основою формування майбутнього фахівця. Це, в свою чергу, різко знизить якість мистецької освіти і може викликати «хвилю» від'їзду з України найталановитіших діячів мистецтв.

Зазначене повною мірою стосується і підготовки фахівців за спеціальностями напрямку «Культура».

Упродовж останнього десятиріччя обсяги державного замовлення на підготовку фахівців становили 10-20 осіб з кожної спеціальності. Тобто контингент студентів усіх курсів денної форми навчання за окремими напрямками спеціальностями — від 50 до 100 осіб. Існує сьогодні співвідношення чисельності студентів

на одну штатну посаду викладача визначається нормативом до 12, в цілому забезпечує якісне виконання освітньо-професійних програм підготовки фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, поєднання в навчальному процесі принципів фундаменталізації та індивідуалізації навчання.

Застосування до нових нормативів — 18 студентів денної форми навчання на одного викладача спричинить значне зменшення варіативності навчального процесу, звуження можливостей професійної спеціалізації викладача, котрий змушений буде одночасно вести по 6-8 навчальних дисциплін і, як наслідок, зробить неминучим формалізацію освіти, різке зниження її якості, обмеження можливостей викладачів постійно впливати на формування професійних і особистісних якостей майбутнього працівника галузі культури. Адже навіть зараз не менше третини навчального часу студента становить самостійна робота.

Слід також зазначити, що напрями підготовки, які належать до галузі знань «культура», мають між собою дуже мало спільного. Так, освітньо-професійна програма підготовки музеєзнавців-істориків принципово, на 85% номенклатури предметів, відрізняється від освітньо-професійної програми підготовки книгознавців або менеджерів соціокультурної діяльності, культурологів, документознавців-менеджерів інформаційних систем і мереж, фахівців народної художньої творчості, у підготовці яких узагалі домінує мистецька складова. Такий стан справ унеможливило підготовку бакалаврів напряму «культура» за єдиною освітньо-професійною програмою. Адже об'єднання окремих академічних груп указаних напрямів підготовки в потоки під час вивчення фундаментальних та спеціальних дисциплін неможливе. А це, у свою чергу, потребує значно більшої кількості викладачів у сфері культурно-мистецької освіти в порівнянні з іншими спеціальностями гуманітарного спрямування.

Насамкінець, зміст зазначених пропозицій повністю не відповідає рекомендаціям круглого столу на тему «Мистецька освіта в правовому полі: стан, проблеми та шляхи вирішення», проведеного Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти 30 жовтня 2009 р., не сприяє входженню України до світового освітнього простору. Адже в переважній більшості європейських вищих навчальних закладів співвідношення студент/викладач, навіть за загальнонауковими, а не культурно-мистецькими спеціальностями, становить 10 : 1, а в провідних університетах воно значно нижче, наприклад, у Політехнічному університеті Нью-Йорка (США), складає 5 : 1, в університеті м. Ньюкасл (Великобританія) — 4 : 1. Що стосується мистецьких і культурологічних навчальних програм, то там це співвідношення зовсім інше. Так, за програмою «Evroculture», яка реалізується в університетах



Нідерландів, Швеції, Іспанії, Німеччини, Польщі та Чехії, співвідношення студент/викладач усього 4 : 1. Підкреслюємо, що це культурологічна програма, а не мистецька, яка потребує ще меншого співвідношення [8-10].

Наступне питання стосується так званої «оптимізації» існуючої мережі вищих навчальних закладів та їх підпорядкуванню Міністерству освіти і науки. Реалізація цих ідей, які, на жаль, періодично виникають у представників певних владних структур, аж ніяк не може поліпшити стану культурно-мистецької освіти, а, навпаки, призведе до її занепаду. Адже існуюча сьогодні в Україні мережа ВНЗ культури і мистецтва є оптимальною і щодо географічного розташування цих закладів, і потреби в кадрах, які вони готують. Водночас зазначена мережа ВНЗ сприяє вирішенню як регіональних, так і загальнодержавних завдань відродження та розвитку національної культури. Кожен із цих ВНЗ має свою специфіку в наборі спеціальностей і спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка кадрів, усталені, з багаторічною історією наукові та виконавські школи і майстерні, плідні зв'язки з культурно-мистецькими установами регіону. І їх руйнація (а так звана «оптимізація» саме до цього й може призвести) означатиме загальне погіршення в цілому культурно-мистецької ситуації в Україні. До того ж, за кількістю культурно-мистецьких ВНЗ III–IV рівнів акредитації Україна, яка є однією з найбільших за площею і населення країн Європи, не тільки не перевищує середньоевропейські показники, а й значно поступається багатьом країнам. Так, у Греції 23 вищі навчальні заклади культури і мистецтва, серед них 4 консерваторії, 14 вищі драматичні школи, 5 хореографічних ВНЗ; у Польщі — 19 ВНЗ, у Латвії — 19 та ін.

Стосовно так званого «перепідпорядкування» слід зазначити, що нині не тільки вищі навчальні заклади III–IV рівнів акредитації культури і мистецтва перебувають у підпорядкуванні Міністерства культури, а й десятки музичних училищ, училищ культури, мистецтва, сотні музичних, художніх шкіл, шкіл естетичного виховання. Саме їх існування забезпечує систему безперервної підготовки фахівців мистецької галузі і її порушення негативно позначатиметься на підготовці зазначених фахівців. Крім того, у підпорядкуванні Міністерства культури знаходиться і переважна більшість установ та закладів культури і мистецтва, для яких вищі навчальні заклади і здійснюють підготовку фахівців. Тому перепідпорядкування ВНЗ може призвести до порушення існуючої системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів культури і мистецтва, що суперечитиме би і Закону України «Про культуру», нещодавно прийнятому Верховною Радою України [2].



Міністерство культури України забезпечує збереження специфіки культурно-мистецької освіти, цілісність (єдність) наявної структури культурно-мистецької галузі в цілому. Адже абітурієнтами культурно-мистецьких ВНЗ є молодь і люди, які вже пройшли відповідну професійну орієнтацію й підготовку через існуючу у державі мережу музичних шкіл, шкіл мистецтв, естетичного виховання. Ці молоді люди стають учнями ВНЗ I–II рівнів акредитації (училищ культури, мистецтв, музичних, художніх, хореографічних), а потім продовжують удосконалювати фахову підготовку в профільних університетах чи академіях. Край небезпечною в цьому сенсі є спроба перевести першу ланку цього унікального освітнього ланцюга (тобто школи, які формують основи художньої освіти) на самокупність, повний госпрозрахунок, позбавивши їх державного фінансування. Оскільки собівартість навчання в таких школах є достатньо високою, до декількох тисяч гривень на одного учня в місяць, то такий крок держави буде рівноцінний їх масовому закриттю, руйнації фундаменту унікальної системи безперервної культурно-мистецької освіти, яка вибудована в Україні протягом багатьох десятиріч.

Стосовно такого унікального освітньо-мистецького організму як спеціалізовані музичні школи (так звані муздесятирічки), які існують при всіх вищих музичних мистецьких закладах, то саме вони починають формувати музичну еліту. Учні цих шкіл ще в підлітковому віці стають лауреатами і дипломантами найпрестижніших міжнародних конкурсів виконавської майстерності, а потім, під час навчання в профільних університетах і академіях, завершується їх становлення як високопрофесійних виконавців, котрих високо цінує світова музична спільнота. Руйнація системи спеціалізованих музичних шкіл призведе до втрати Україною своїх провідних позицій у сучасному мистецькому, зокрема музичному, світі.

Підготовка культурно-мистецьких кадрів стикається і з менш глобальними за своїми наслідками, але життєво важливими для сьогодення проблемами. Одна з них — відсутня можливість присвоєння магістрам відповідної професійної кваліфікації з її зазначенням у диплом. Адже кваліфікації, які нині надаються — магістр з музичного чи магістр з театрального мистецтва, абсолютно не відображають професійної підготовки випускника. Тільки за спеціальністю «музичне мистецтво» існує 14 окремих спеціалізацій, за спеціальністю «театральне мистецтво» — 11. А в записах до дипломів це фахове спрямування абсолютно не відображається, конкретні кваліфікації заносяться тільки до дипломів спеціалістів, подальша доля яких поки що не визначена.

Для того, щоб магістерський рівень дійсно відповідав міжнародним освітнім стандартам, на наш погляд, потрібно нормативно

затвердити існування магістерських програм двох видів: академічні і професійні магістерські програми, збільшивши термін навчання до 1,5 — 2-х років та передбачити надання кваліфікації відповідно до обраного типу програми з її зазначенням у диплом.

Для спеціальностей галузей знань «культура» і «мистецтво» це могли б бути такі магістерські програми і кваліфікації:

Галузь знань	Спеціальність	Назва магістерської програми (академічної), кваліфікація	Назва магістерської програми (професійної), кваліфікація
0201 Культура	8.02010101 Культурологія	Історія та теорія культурології культуролог-дослідник, викладач	Прикладна культурологія культуролог-антрополог, експерт-консультант з питань міграцій та культурної адаптації, культуролог-рекреолог, менеджер культуротворчої діяльності; культуролог, менеджер-консультант громадських об'єднань; культуролог-менеджер міжнародного культурного співробітництва
	8.02010201 Книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія	Історія та теорія книгознавства, бібліотекознавства, бібліографознавства - книгознавець-дослідник, викладач; - бібліотекознавець-дослідник, викладач; - бібліографознавець-дослідник, викладач	Управління книговидавничою, бібліотечно-інформаційною діяльністю - менеджер книговидавничої, бібліотечно-інформаційної діяльності

Продовження таблиці

Галузь знань	Спеціальність	Назва магістерської програми (академічної), кваліфікація	Назва магістерської програми (професійної), кваліфікація
	8.02010301 Музейна справа і охорона пам'яток історії та культури	Історія та теорія музейної і пам'ятникоохоронної діяльності - музеєзнавець-пам'яткознавець, історик, викладач	Організація та управління музейною і пам'яткоохоронною діяльністю музеєзнавець, менеджер музейної та пам'яткоохоронної діяльності; музеєзнавець, експерт-консультант з історичних та художніх цінностей
	8.02010501 Документознавство та інформаційна діяльність	Історія та теорія документознавства і гуманітарної інформатики - документознавець-дослідник; викладач	Управління документно-інформаційними системами документознавець-менеджер документно-інформаційних систем
	8.02010601 Менеджмент соціокультурної діяльності	Історія та теорія менеджменту соціокультурної діяльності - менеджер соціокультурної діяльності, аналітик-консультант	Соціокультурний менеджмент та маркетинг менеджер з організаційної та корпоративної культури; менеджер арт-бізнесу; менеджер-продюсер шоу-бізнесу та культурно-розважальної діяльності
	8.02010401 Народна художня творчість	Історія та теорія народної художньої культури - народознавець, дослідник традиційної культури, викладач	Організація та методика народної художньої діяльності педагог-менеджер народної художньої діяльності

## Закінчення таблиці

Галузь знань	Спеціальність	Назва магістерської програми (академічної), кваліфікація	Назва магістерської програми (професійної), кваліфікація
	8.02020101 Театральне мистецтво	Історія та теорія театрального мистецтва - мистецтвознавець-дослідник; викладач	Театральне мистецтво: організація, методика виконавства - режисер-постановник; викладач
	8.02020201 Хореографія	Історія та теорія хореографічного мистецтва - мистецтвознавець-дослідник; викладач	Хореографічне мистецтво: організація, методика виконавства балетмейстер-постановник; викладач
	8.02020301 Кіно-, телемистецтво	Історія та теорія кіно-, телемистецтва - мистецтвознавець-дослідник; викладач	Кіно-, телемистецтво: організація та методика створення екранного продукту телережисер-постановник, продюсер, телеоператор-постановник
	8.02020401 Музичне мистецтво	Історія та теорія музичного мистецтва - мистецтвознавець-дослідник; викладач	Музичне мистецтво: організація, методика виконавства концертний виконавець; диригент; викладач

У разі вилучення освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», як передбачено в новій редакції Закону «Про вищу освіту», необхідно надати відповідні кваліфікації і випускникам бакалаврату.

Останнє, на що б хотілося звернути увагу, — це неприпустимість поширення процедури розміщення державного замовлення щодо підготовки фахівців на конкурсній основі на культурно-мистецькі вищі навчальні заклади, єдині ВНЗ в освітньому просторі України, які здатні здійснювати якісні навчання і виховання майбутньої культурно-мистецької еліти.

Вирішення означених, а також багатьох дрібніших питань нормативно-правового забезпечення культурно-мистецької освіти вможливить підготовку високоякісних фахівців.

**Список літератури**

1. Про вищу освіту : Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984 // Відом. Верховної Ради України. — 2002. — № 20. — Ст. 134.
2. Про культуру : Закон України від 14 груд. 2010 р. № 2778 // Відом. Верховної Ради України. — 2011. — № 24. — Ст. 168.
3. Всеобщая декларация прав человека : принята и провозглашена резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи от 10 дек. 1948 г. // Международные акты о правах человека : сб. документов. — М., 1999. — С. 39–43.
4. Класифікатор професій ДК 003 : 2010. — Вид офіц. — К. : Соцінформ, 2010. — 745 с.
5. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 р. № 1134 : Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серп. 2004 р. № 1130 // Офіц. вісн. України. — 2004. — № 35. — С. 144–145.
6. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січ. 1998 р. № 65 // Офіц. вісн. України. — 1998. — № 3. — С. 202–207.
7. Примірні штатні розписи державних та комунальних музеїв, заповідників та закладів музейного типу [Електронний ресурс] : затв. наказом М-ва культури України від 1 серп. 2012 р. № 823. — Режим доступу: <http://mincult.gov.ua/mincult/uk/publish/article/296696/>. — Назва з екрана.
8. <http://www.vera.spb.ru/educat/england/univer.php>
9. <http://www.vera.spb.ru/educat/usa/univer.php>
10. <http://www.fa.ru/der/ic/edu/grants/Documents/ErasmusMundus.pdf>

УДК [373.3+7]:340.111.5( )477

Т. М. КОЛОС

T. M. KOLOS

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАКОНОДАВЧОГО ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ****FEATURES OF THE LEGAL AND REGULATORY BASIS FOR PRIMARY ARTISTIC EDUCATION IN UKRAINE AT PRESENT**

*Висвітлено особливості законодавчого та нормативно-правового забезпечення початкової мистецької освіти та їх вплив на функціонування дитячих мистецьких шкіл в Україні на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** *початкова мистецька освіта, дитячі мистецькі школи, законодавство у сфері культури, освітнє законодавство.*

*Освещены особенности законодательного и нормативно-правового обеспечения начального художественного образования и их влияние на функционирование детских художественных школ в Украине на современном этапе.*

**Ключевые слова:** начальное художественное образование, детские художественные школы, законодательство в сфере культуры, образовательное законодательство.

*The article describes the features of the legal and regulatory basis for primary art education and their impact on the functioning of artistic schools for children at present.*

**Key words:** primary artistic education, artistic schools for children, legislation for culture, legislation for education.

За висновком українського науковця О. В. Кравченка, держава в суспільній свідомості є механізмом забезпечення культурних потреб різних соціальних груп та людини. Тому її роль в культурному житті суспільства полягає у вирішенні культурних проблем політичними засобами [3]. Одним із таких засобів є законодавство, яке визначає умови і специфіку суспільних відносин у певних сферах культурного життя.

Як найбільше незахищена в сучасних українських реаліях соціокультурна сфера потребує особливої уваги зі сторони законодавця, оскільки саме відповідні законодавчо закріплені гарантії є тією передумовою, яка забезпечує розвиток усіх її складових.

Початкова мистецька освіта в Україні як елемент соціокультурної сфери також є об'єктом культурної політики держави, а відтак — предметом законодавчого на нормативно-правового регулювання. Початкова мистецька освіта належить до двох сфер суспільної діяльності — освітньої та сфери культури, що і визначає її специфіку й основні проблеми.

Деякі аспекти сучасної державної політики у сфері початкової мистецької освіти висвітлені в працях С. М. Волкова. У своїх монографіях науковець розглянув функції державних органів щодо мистецької освіти та основні законодавчі та нормативно-правові акти, які забезпечують діяльність, зокрема дитячих мистецьких шкіл [1, 2].

Водночас дослідження початкової мистецької освіти потребує окремого аналізу її сучасного законодавчого та нормативно-правового забезпечення, що і зумовлює актуальність цієї статті.

Мета публікації — висвітлення особливостей законодавчого і нормативно-правового забезпечення початкової мистецької освіти в Україні на сучасному етапі та виявлення основних його проблем, які виникають у зв'язку з належністю цієї освіти дослідження до двох сфер суспільної діяльності.

Як зазначалося вище, специфіка законодавчого забезпечення початкової мистецької освіти полягає в тому, що вона є, з одного боку, складовою позашкільної освіти, а з іншого — початковою ланкою спеціальної мистецької освіти. Тому діяльність у сфері початкової мистецької освіти регулюється як освітнім

законодавством, так і законодавством у галузі культури, тобто загальними і спеціальними законодавчими та нормативно-правовими актами.

Законодавче і нормативно-правове забезпечення початкової мистецької освіти базується на Конституції України, статтями 53 та 54 якої гарантується забезпечення для громадян доступності позашкільної освіти та свобода художньої творчості.

Освітнє законодавство України в частині початкової мистецької освіти визначає правові, організаційні та фінансові засади діяльності спеціальних закладів — початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання). Зокрема, Законом України «Про освіту» визначено, що початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади належать до позашкільних навчальних закладів, в яких здобувається позашкільна освіта — складова структури освіти, яка спрямовується на розвиток здібностей, талантів дітей, учнівської та студентської молоді, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні [10].

Як окремий тип позашкільних навчальних закладів початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) означені й у Законі України «Про позашкільну освіту», яким визначено специфіку функціонування дитячих мистецьких шкіл у системі позашкільної освіти. Зокрема, законом передбачені особливі умови організації навчально-виховного процесу в цих закладах — створення специфічних структурних підрозділів (відділів, відділень), особливий порядок формування навчальних груп, установлення розміру плати за навчання в мистецьких школах, здійснення навчального процесу на основі типових навчальних планів і програм, затверджених центральним спеціально уповноваженим органом управління у сфері культури [11].

Освітнє законодавство також визначає засади державної політики у сфері позашкільної освіти, які поширюються і на початкову мистецьку освіту як її складову. Відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту», державна політика у сфері позашкільної освіти здійснюється, зокрема, на принципах її доступності, фінансування державних та комунальних позашкільних навчальних закладів відповідно до їх структури, добровільності вибору типів позашкільних навчальних закладів.

Державна політика у сфері позашкільної освіти спрямована на створення умов для здобуття дітьми позашкільної освіти, збереження та розвиток мережі державних і комунальних позашкільних навчальних закладів без права їх перепрофілювання, перепідпорядкування, злиття, закриття, передачі приміщень, обладнання, техніки в оренду, координацію зусиль органів виконавчої

влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій, об'єднань громадян та сім'ї на подальші становлення і розвиток позашкільної освіти (стаття 9).

Законом України «Про позашкільну освіту» визначено, що державними органами управління позашкільною освітою є центральні та місцеві органи виконавчої влади, у сфері управління яких перебувають позашкільні навчальні заклади та які проводять діяльність у сфері позашкільної освіти. Стаття 10 Закону також визначає основні функції державних органів управління освітою.

Закон України «Про позашкільну освіту» встановлює порядок державного контролю за діяльністю позашкільних навчальних закладів, основною формою якого є державна атестація, яка проводиться не рідше одного разу на 10 років у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки України.

Початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання: музичні, художні, хореографічні, театральні, хорові, мистецтв та ін.) внесені до переліку типів позашкільних навчальних закладів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 06.05.2001 № 433.

Посади педагогічних працівників ПСМНЗ — викладачів та концертмейстерів — входять до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 963.

Освітнє законодавство та нормативно-правові акти освітньої сфери також регулюють питання оплати праці, матеріальних заохочень, відпусток, інших соціальних гарантій педагогічним працівникам дитячих мистецьких шкіл.

Національною доктриною розвитку освіти, затвердженою Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002, передбачено модернізацію управління освітою, зокрема, шляхом переходу до програмно-цільового управління. В рамках реалізації цього напрямку в Україні затверджені спеціальні державні цільові програми. Першою такою програмою була Державна цільова програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002 — 2008 рр. [6]. Програма спрямована передусім на збереження та розвиток мережі позашкільних навчальних закладів, особливо в сільській місцевості, збереження та подальше зміцнення матеріально-технічної бази позашкільних навчальних закладів різних типів, вирішення питань їх фінансування, соціальний захист учасників навчально-виховного процесу.

Проблемою цієї програми в контексті розвитку початкової мистецької освіти було те, що кошти на її реалізацію планувалися тільки органам управління освітою сфери управління МОН і не передбачалися для освітніх систем інших галузей. Також



недостатньо мало уваги приділялося розвитку дитячих мистецьких шкіл системи Мінкультури.

У 2010 р. було прийнято Державну соціальну програму розвитку позашкільної освіти на період до 2014 р., спрямовану на подолання негативних проявів у позашкільній освіті, зокрема закриття, об'єднання позашкільних навчальних закладів, зменшення витрат на їх утримання, скорочення чисельності педагогічних працівників [5].

Метою Програми визначено вдосконалення позашкільної освіти через надання підтримки та забезпечення розвитку, створення додаткових можливостей для духовного, інтелектуального і фізичного розвитку осіб, які бажають здобути позашкільну освіту.

Заходи нової програми відрізняються від попередніх конкретністю і вимірюваністю. Вперше в заходах програми передбачено створення системи моніторингу діяльності позашкільних навчальних закладів, а саме: створення двома провідними міністерствами у сфері управління позашкільною освітою — МОН та Мінкультури — рейтингової системи оцінювання якості позашкільної освіти [7].

У програмі вперше заплановано забезпечення, розроблення та впровадження навчальних планів і програм навчання керівників і викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання).

Щодо розширення мережі позашкільних навчальних закладів, модернізації матеріально-технічної бази, видання збірників навчальних програм необхідно зазначити, що в цій програмі зазначені заходи стосуються тільки позашкільних навчальних закладів системи МОН.

На реалізацію заходів програми передбачено фінансування в обсязі орієнтовно 794,8 млн грн., у тому числі 13,5 млн грн. — на кошти державного бюджету, 781,4 млн грн. — на кошти місцевих бюджетів. Оскільки керівником програми визначено Міністра освіти і науки, кошти на її реалізацію теж заплановано тільки для позашкільної освіти сфери управління зазначеного міністерства.

Таким чином, реалізація програмно-цільового управління початковою мистецькою освітою як складовою позашкільної освіти є достатньо проблематичною через відсутність фінансових ресурсів на виконання заходів програми щодо розвитку дитячих мистецьких шкіл.

Одним з важливих аспектів діяльності у сфері початкової мистецької освіти є фінансові умови її функціонування. Основи фінансового забезпечення діяльності дитячих мистецьких шкіл закріплені законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про місцеве самоврядування в Україні», Бюджетним

кодексом України, постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 2001 р. № 1195 «Про затвердження Формули розподілу обсягу міжбюджетних трансфертів між державним бюджетом та місцевими бюджетами».

Специфіка фінансування мистецьких шкіл полягає в тому, що, на відміну від позашкільних навчальних закладів сфери управління МОН, вони фінансуються відповідно до частини 5 статті 89 Бюджетного кодексу як заклади культури.

Згідно з Формулою розподілу обсягу міжбюджетних трансфертів між державним бюджетом та місцевими бюджетами розрахунковий показник обсягу видатків на фінансування мистецьких шкіл як закладів культури визначається на основі фінансових нормативів бюджетної забезпеченості та коригувального коефіцієнту до них з розрахунку на душу населення, тоді як інші позашкільні навчальні заклади фінансують з розрахунку на одного учня.

Такий принцип формування видатків на фінансування дитячих мистецьких шкіл призводить до недостатнього фінансового забезпечення і, як наслідок, обмеження їх розвитку.

Важливою групою документів, які регулюють питання функціонування початкової мистецької освіти та спеціалізованих навчальних закладів, є галузеве та спеціальне законодавство, яке конкретизує принципи організації роботи початкових мистецьких навчальних закладів відповідно до їх специфіки.

На основі освітнього законодавства для визначення специфічних засад функціонування закладів початкової мистецької освіти було затверджене Положення про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання), яке регламентує діяльність дитячих мистецьких шкіл системи Міністерства культури України [8].

Положенням визначено, що початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання: музична, художня, хореографічна, театральна, хорова, мистецтв та інші) є початковою ланкою спеціальної мистецької освіти і належать до системи позашкільної освіти. Також зазначено, що ці навчальні заклади надають державні гарантії естетичного виховання через доступність до надбань вітчизняної і світової культури, готують підґрунтя для занять художньою творчістю, а для найобдарованіших учнів — до вибору професії в галузі культури та мистецтва.

Згідно з Положенням про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання), основними завданнями дитячих мистецьких шкіл є як характерні для позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку загалом — вільний розвиток особистості, створення умов для творчого,

інтелектуального і духовного розвитку, естетичне виховання дітей та юнацтва, задоволення потреб у професійному самовизначенні, творчій самореалізації, пошук та залучення до навчання здібних, обдарованих і талановитих дітей та молоді тощо, так і специфічні — навчання дітей, підлітків, а в разі необхідності — й повнолітніх громадян різних видів мистецтва.

Положенням про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) передбачено, що документація в ПСМНЗ ведеться за зразками, затвердженими Мінкультури (наказ від 18.07.2006 № 571/0/16-06).

Положенням регламентовано, що навчальний процес у дитячих мистецьких школах здійснюється за типовими планами і програмами, затвердженими спеціально для цього типу навчальних закладів. Типові навчальні плани визначають державний стандарт початкової спеціальної мистецької освіти і встановлюють вимоги до змісту й обсягу освітньої підготовки учнів. Окрім того, типові навчальні плани визначають строки здобуття початкової мистецької освіти, умови можливої зміни кількості годин на вивчення предметів, формування груп для вивчення групових дисциплін та їх кількісний склад.

Специфіка нормативно-правового забезпечення діяльності дитячих мистецьких шкіл полягає і в наявності особливого порядку атестації їх педагогічних працівників. На підставі Типового положення про атестацію педагогічних працівників України введено в дію Положення про атестацію педагогічних працівників навчальних закладів та навчально-методичних установ сфери культури (наказ від 31.10.2011 № 75). Положенням, зокрема, встановлені специфічні вимоги до кваліфікаційних категорій і педагогічних звань, окремі особливі елементи процедури атестації, затверджені зразки атестаційних документів.

Спеціальним нормативно-правовим актом у сфері початкової мистецької освіти є постанова Кабінету Міністрів України від 25.03.1997 № 260 «Про встановлення розміру плати за навчання у державних школах естетичного виховання дітей».

Зважаючи на те, що початкова мистецька освіта і діяльність дитячих мистецьких шкіл — прерогатива сфери культури, важливим для їх функціонування є галузевий закон та визначені ним засади мистецько-освітньої діяльності. У 2010 р. Верховною Радою України було прийнято Закон України «Про культуру», в який уперше введено поняття «культурно-мистецька освіта» [9]. Культурно-мистецька освіта, яка визначена як спеціальна освіта у сфері культури і мистецтв (стаття 1). Основними засадами державної політики у сфері культури стосовно культурно-мистецької освіти є створення умов для творчого розвитку особистості, доступності освіти у сфері культури для дітей та юнацтва,

визначення естетичного виховання дітей та юнацтва пріоритетом розвитку культури. Також законом гарантується право на здобуття культурно-мистецької освіти громадянами України. Законом закріплено формування базової мережі закладів культури, до яких долучено й освітні заклади сфери культури. Зокрема, у статті 22 визначено, що існуючі заклади освіти сфери культури автоматично включаються до базової мережі. Виключення з базової мережі таких закладів можливе тільки за узгодженням з Міністерством культури України. Така норма покликана забезпечити початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади й інші навчальні заклади культури і мистецтв від необґрунтованого закриття за рішенням місцевих органів влади й органів місцевого самоврядування.

Визнаючи деякі позитивні аспекти закону стосовно культурно-мистецької освіти, необхідно зазначити, що він далекий від досконалості. Статтею 2 Закону встановлено, що законодавство України про культуру регулює діяльність у сфері художньо-естетичної освіти, спеціальної культурно-мистецької освіти, позашкільної освіти сфери культури, при цьому терміни «художньо-естетична освіта» і «позашкільна освіта сфери культури» в цьому законі не мають визначення. Також відсутній окремий розділ закону, присвячений безпосередньо культурно-мистецькій освіті, її рівням, принципам організації та управлінським засадам.

У попередньому законі, який регулював культурну сферу незалежної України — Основах законодавства України про культуру — культурно-мистецькій освіті присвячено 16 статтю «Організація спеціальної освіти у галузі культури» [4]. Ця стаття, хоча і не визначала дефініцію культурно-мистецької освіти, висвітлювала основні засади освітньої діяльності у сфері культури. Зокрема, законом передбачено, що організація спеціальної освіти в галузі культури повинна забезпечувати принцип єдності і наступності мистецької освіти, створювати умови для реалізації права громадян на вільний розвиток творчих здібностей, а також гарантувалося створення шкіл естетичного виховання дітей: музичних, художніх, хореографічних, хорових та ін. У рамках пріоритетності естетичного виховання дітей та юнацтва Закон передбачав установа пільг щодо оплати навчання в початковій ланці спеціальної мистецької освіти — державних школах естетичного виховання дітей.

Хоча щодо термінології в частині початкової мистецької освіти Основи законодавства про культуру не були досконалими, цей закон чітко визначав як наявність такої ланки освіти як складової культурної сфери, так і дитячі школи естетичного виховання, що втрачено в Законі України «Про культуру».

Таким чином, основною проблемою законодавчого та нормативно-правового забезпечення початкової мистецької освіти є його нецїліснїсть. Функцїонування початкової мистецької освіти регулюється законодавством та нормативно-правовими актами як у сферї освіти, так і у сферї культури, причому правові, організацїйні засади діяльностї в цїй сферї визначаються переважно освїтнїм законодавством України. Освітнє законодавство певною мїрою вїдображає специфіку функцїонування системи початкових спеціалїзованих мистецьких навчальних закладів і є основою для спеціального акта — Положення про початковий спеціалїзований мистецький навчальний заклад. Однак у програмах розвитку позашкільної освіти розвиток початкової мистецької освіти належним чином не забезпечується.

Водночас фїнансове законодавство передбачає формування видатків на фїнансування дитячих мистецьких шкіл як на заклади культури, що призводить до проблем з повноцїнним розвитком початкової мистецької освіти.

Вїдсутнїсть дефїніцїї «початкова мистецька освіта» та визначених умов її функцїонування в Законї України «Про культуру» не сприяє створенню умов для розвитку цїлісної системи мистецької освіти з її початковою ланкою, тому потребує внесення вїдповїдних змїн до цього закону.

### Список лїтератури

1. Волков С. М. Институлізованї соціокультурнї системи: регіональна специфіка та динаміка / С. Волков. — К. : Інститут культурологїї НАМ України, 2010. — 248 с.
2. Волков С. М. Мистецька освіта в культурї України 90-х років ХХ столїття: навч. посїб. / С. М. Волков. — К., 2006. — 208 с.
3. Кравченко О. В. Культурна полїтика України: конфлікт інтерпретацїй: Матерїали мїжнародної науково-практичної конференцїї ІХ Культуро-логїчні читання пам'ятї Володимира Подкопаєва 2–3 червня 2011 р. «Концептуальнї проблеми розвитку української культури у свїтлі підготовки і проведення 2012 року як року культури та вїдродження музеїв в Україні». — Том І. [електронний ресурс] / О. Кравченко / — Режим доступу: [http://www.culturalstudies.in.ua/knigi\\_12\\_23.php](http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_12_23.php). — Заглавие с екрана.
4. Основи законодавства України про культуру: Закон України вд 14.02.1992 № 2117-ХІІ // Збїрка інструктивних матерїалів з деяких питань організацїї навчально-вихованого процесу та адмїністративно-господарської діяльностї шкіл естетичного виховання системи Мїністерства культури України. Частина І. — Вип. 2. — К., 1993. — С. 21–32.
5. Про затвердження Державної соціальної програми розвитку позашкільної освіти на перїод до 2014 року: Постанова Кабїнету Мїністрів України вїд 27 серпня 2010 р. № 785 / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>. — Назва з екрана.

6. Про затвердження Державної цільової програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002 — 2008 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. № 378 / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>. — Назва з екрана.
7. Про затвердження плану заходів щодо Державної цільової програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року: Наказ Міністерства культури і туризму України від 25.10.2010 № 949/0/16-10. — Назва з екрана.
8. Про затвердження Положення про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання): Наказ Міністерства культури і мистецтв України від 06.08.2001 № 523 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: 433 / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>. — Назва з екрана.
9. Про культуру: Закон України від 14.12.2010 № 2778-VI / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>. — Назва з екрана.
10. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>. — Назва з екрана.
11. Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000 № 1841-III / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>. — Назва з екрана.

УДК 378: [78+791/793] (477)

С. М. ВОЛКОВ  
S. M. VOLKOV

## ПРОФЕСІЙНЕ МИСТЕЦТВО Й МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТОЧКИ ПЕРЕТИНУ, ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ

### PROFESSIONAL ART AND ARTISTIC EDUCATION: POINTS OF CONTACT, GUIDING LINES OF DEVELOPMENT

*Висвітлюються проблеми взаємозв'язку професійного мистецтва та мистецької освіти, визначаються основні напрями розвитку.*

**Ключові слова:** професійне мистецтво, мистецька освіта, міжнародні зв'язки.

*Освещаются проблемы взаимосвязи профессионального искусства и искусствоведческого образования, определяются основные направления развития.*

**Ключевые слова:** профессиональное искусство, искусствоведческое образование, международные связи.

*The issues of interconnection of professional art and art education are examined, the main development guidelines are determined.*

**Key words:** professional education, art education, international links.

Кінець ХХ ст. — час, коли України стала на шлях самостійності як держава, шлях інтеграції у світовий культурний простір. Розпочалися й пошуки модернізації освітньої системи. До цього спонукали інтеграційні процеси, що вже відбувалися в освіті, глобалізація світової культури [World Declaration, 1998].

Достатньо тривалий період реформ в освітній галузі, що минув із часу декларування Україною свого європейського вибору в напрямі реформування освітньої галузі, не зняв актуальності цього питання. Більшість вищих навчальних закладів, а відповідно і молодь, яка бажає здобути вищу освіту в Україні, під тиском нового законодавства намагаються досягнути «переваги» освітніх систем європейських країн, які у свою чергу також мають суттєві особливості. Особливою проблематичністю перехід до нової системи критеріїв оцінки результатів діяльності ВНЗ, як виявилось, позначився в діяльності навчальних закладів, що мають яскраву професійну спрямованість, спеціалізуються на підготовці кадрів не широкого, а вузького профілю, не розрахованого на масове «виробництво» кадрів, масового споживача послуг. Малочисельність контингентів таких навчальних закладів є ознакою ексклюзивності підготовлених у них кадрів. Це стосується галузі спорту, медицини, мистецтва, кадри для яких формуються протягом тривалого періоду і, зазвичай, готуються з дитячого віку.

Тенденції розвитку сучасної української культури повертають нас до необхідності вивчення її окремої підсистеми, якою виявляється система мистецької освіти, що пов'язана з функціонуванням професійно спрямованих мистецьких (культурно-мистецьких) навчальних закладів. Під цією дефініцією маємо на увазі систему навчальних закладів від початкового до вищого освітнього рівня, навчання в яких спрямоване на підготовку кадрів, що планують здійснювати свою діяльність у сфері професійного мистецтва (театрального, музичного, образотворчого, кіномистецтва тощо) — галузі креативної економіки, яка сьогодні розвивається швидкими темпами [Д. Ньюбайджин Введение в креативную экономику]. Саме в цій галузі нині формується перспективний напрям економічного зростання, хоча люди, котрі працюють у творчих індустріях, не відносять свою діяльність до будь-якої «індустрії», оскільки ця діяльність не вкладається в схеми аналізу, що застосовуються до різних секторів економіки і статистики у зв'язку з неможливістю загальнокультурного ціннісного визначення цінності виробленого продукту.

Те саме спостерігаємо й в освітній галузі, зокрема в мистецькій освіті.

Ця система мистецької освіти дала вітчизняній і світовій культурі безліч видатних імен, серед яких Д. Ойстрах, Е. Гітельс, В. Горовиць, Б. Гмиря, І. Паторжинський, О. Кошиць,



І. Козловський, Б. Лятошинський, С. Ріхтер, Лесь Курбас, Г. Юра, Н. Ужвій, Г. Нарбут, О. Шовкуненко, М. Дерегус, О. Довженко та багато інших музикантів, артистів, художників, акторів, режисерів, диригентів, імена яких вписані великими літерами в історію культури України.

На формуванні й функціонуванні культури України відчутно позначився вплив складних і суперечливих соціальних процесів, що відбувалися на межі ХХ — ХХІ ст., процесів, що зумовили глобальні зміни у всіх сферах економічної, політичної, культурної життєдіяльності людства.

Професійність у такому разі визначається спрямованістю підготовки кадрів за конкретним напрямом кожної галузі мистецтва, які, зазвичай, не можуть бути поєднані, якщо не профанізувати смисл підготовки в одному навчальному закладі.

Це, наприклад, архітектура, скульптура, живопис, практика об'єднання яких в одному навчальному закладі на викликає зауважень. Але вже театральне мистецтво, до складу якого входить і професійне балетне (хореографічне) мистецтво, доводить недоцільність такого об'єднання, що пов'язано зі специфікою як контингенту студентів, так і проблемами в організації самого навчання, яке потребує значної кількості майже індивідуальних занять. Практика свідчить і про «неуживчивість» кіномистецтва в «рамках» театального або музичного навчального закладу, хоча воно і виникло як результат синтезу різних видів мистецтва.

Звичайно, це в тих межах, якщо розглядати цю діяльність з позицій професіоналізму. При цьому не слід зважати на експерименти в організації такого навчання з ідентичними назвами в немистецьких навчальних закладах, якщо мається на увазі кінцевий результат підготовки. Оскільки сам запис у дипломі про здобуття «музичної», «театральної» чи іншої мистецької освіти, скажімо, хореографа або артиста балету, концертного виконавця тощо, не свідчить про дійсну наявність такої підготовки. Навчальні плани таких навчальних закладів переважаними гуманітарним циклом дисциплін (переважно групових) і зазвичай не містять необхідних для набуття навичок годин зі спеціальних предметів і практики професійної роботи (в оркестрі, хорі, ансамблі, театральному колективі). Пов'язано це з відсутністю як професійних кадрів, так і матеріальної бази (в цьому разі театральної сцени в структурі самого навчального закладу).

Популярність серед молоді мистецьких спеціальностей наприкінці ХХ — початку ХХІ ст., яка викликана рекламою на масмедіа, ТБ цього виду діяльності, і створення ними ілюзорної легкості цього виду діяльності в порівнянні з важкою фізичною працею, активізувала діяльність ВНЗ як гуманітарного так і інших напрямів, спрямовану на відкриття ерзац-спеціальностей у своїх



навчальних закладах. Про це свідчить, зокрема, зовнішня схожість у назвах отриманих документів про освіту.

Але, безперечно, порушуючи питання про національну культуру як питання національної безпеки, глобалізація стимулює активну протидію країн. Це виявляється як національне культурне та духовне відродження, прагнення до етнонаціонального самоствердження. Нині спостерігаємо тенденції наукової активності щодо пошуків шляхів збереження і розвитку власної ідентичності, етнокультурних цінностей, національної традиції, які можна вирішити тільки певним комплексом дій та діяльністю інституцій, однією з яких є національне виховання й освіта.

Це зрозуміло, оскільки національні освітні моделі відіграють неабияку роль у відродженні, збереженні й розвитку національних форм життя та мислення і потребують визначення їх культурологічних чинників у контексті глобалізаційних процесів.

Більшість освітян і управлінців культури (освіти) визнають, що європеїзація національного культурно-освітнього простору потребує узгодженості європейських стандартів, чинників формування «міжкультурної компетенції» з національною специфікою.

У цьому аспекті система професійної мистецької освіти виявляється особливою. Тому, здійснюючи науковий аналіз її функціонування в постіндустріальному суспільстві з метою виявлення позитивних і негативних тенденцій, можна з певною поправкою на непередбачуваність історичних колізій прогнозувати наслідки інтеграції української культури в європейську.

Багатьма науковцями емпірично визначено, що мистецька галузь, мистецька освіта з власною концепцією діяльності в найкращий спосіб сприяє формуванню «міжкультурної компетентності», яка трактується як позитивне ставлення до розмаїття культур. Саме в її функціонуванні спостерігаються багатоаспектність і багатомірність культурно-освітньої діяльності, блискуче поєднання раціонального й чуттєвого, наукового та художнього.

Система мистецької освіти, сформована в радянський період, маючи глибинне коріння, на цей час суттєво відрізнялася від тих систем, що існували в інших світових центрах розвитку мистецтв — Західній Європі, США. Вона мала певну регіональну специфіку та водночас і слабкі конструктивні особливості.

Окреслимо основні відмінності української системи освіти від «західних» шляхів розвитку мистецької освіти.

Найважливіша система підготовки мистецьких кадрів в Україні успадкувала деякі переваги попереднього досвіду організації освіти в Радянському Союзі. Зокрема, це:

- безплатна вища освіта (на кошти державного бюджету) для всіх громадян;

- висока відповідальність влади, центральних органів управління за вироблення єдиної освітньої політики, фінансування освітніх закладів, вирішення складних проблем точної діяльності закладів освіти;
- висока якість навчання, яка досягалася ефективним використанням індивідуальної форми виховання студента;
- ретельний добір і розстановка викладацьких кадрів;
- дотримання демократичного принципу меритократизму в мистецькій освіті з дуже суворим добором кандидатів як на стадії вступу до вищого закладу освіти, так і під час навчання;
- реалізація принципу прав особистості та рівного доступу всіх верств населення до отримання цієї освіти;
- широке охоплення мистецьким вихованням дітей шкільного віку до найвіддаленіших (одна з найкращих серед розвинених країн систем допрофесійного навчання);
- відносно невелика матеріальна участь батьків в оплаті послуг за навчання дітей у дитячих школах — музичних, художніх, хореографічних тощо.

Водночас, на наш погляд, освітня система в Україні мала свої недоліки. Одним із них була значна фінансова обтяжливність для бюджету, у зв'язку із чим, на думку деяких науковців, у неї був недостатній коефіцієнт корисної дії [Актуальные проблемы, 1987.]. Система потребувала вдосконалення. Крім того, як свідчить динаміка її створення, вона була занадто централізованою, «зарегульованою», негнучкою. Це одна з проблем освітньої сфери, яка має місце серед глобальних проблем й інших розвинених країн, — роль держави і ступінь впливу центрального управління в житті суспільства. У галузі освіти вона полягає у впливові державних органів управління на навчально-виховний процес, що відбувається в закладах освіти. Цілком зрозуміло, що державне регулювання функціонування системи освіти в умовах демократичного, динамічного, сучасного суспільства повинно поступово зменшуватися.

Специфіка підготовки мистецьких кадрів в Україні у ХХ ст. полягає в тому, що ця система близька до західноєвропейської стосовно її змісту, використання світового культурного досвіду. Що стосується системи організації освітньої діяльності й управління державою, то вона була ідентична до всіх пострадянських республік, оскільки тривалий час перебувала з нею в одному правовому полі, а до певної межі — і в одному культурному просторі. У цьому контексті для України цікавий європейський досвід саме тому, що він тривалий час був для українського суспільства закритим. Порівняємо його із власне українським, здобутим за певний історичний період.

Насамперед слід зазначити, що організація мистецької освіти в Україні, на відміну від європейських країн, була сформована в умовах високої централізації управління в державі, зокрема управління освітою, і відзначалася концептуальною єдністю всього навчально-виховного процесу [Теоретические основы, 1987.]. З одного боку, це стримувало ініціативу навчальних закладів, обмежувало врахування в навчальному процесі регіональних особливостей, з іншого — надавало можливостей дотримувати в навчанні єдиних державних стандартів, критеріїв якості освіти щодо забезпечення соціальних гарантій для населення щодо працевлаштування тощо. Так, єдині навчальні плани і програми створювали умови й гарантії стосовно засвоєння студентами повного обсягу знань під час переведення до навчання з одного вищого навчального закладу до іншого, забезпечували єдині критерії оцінки знань у навчальних закладах різних регіонів країни і, як результат, — можливість вільного вибору закладу освіти для продовження навчання за обраною спеціальністю на на вищому освітньому рівні. Усе це не потребувало проведення затратних як для навчальних закладів, так і для державного бюджету акредитацій, ліцензувань навчальних закладів тощо.

Така система мистецької освіти, незважаючи на її відносну стабільність, значно залежала від державного і місцевих бюджетів. Надаючи можливості людині з раннього віку набувати на професійному рівні мистецькі спеціальності, вона потребувала великих бюджетних асигнувань і контролю за їх використанням. До 90-х рр. XX ст. функціонуванню системи сприяло поєднання інтересів місцевих органів влади і центральних державних органів управління освітою. Подвійне підпорядкування дозволяло центральним органам утримувати стабільні стандартні (нормативні) обсяги фінансування незалежно від регіону, забезпечувати дотримання єдиних державних стандартів освіти, а місцевій владі використовувати науково-методичний та матеріально-технічний потенціал навчальних закладів, сприяючи соціально-культурному розвитку регіону.

Перехід до ринкової економіки в кінці XX ст. змінив концептуальні засади діяльності органів виконавчої влади щодо управління вищими навчальними закладами. Високий рівень централізації управління системою освіти Міністерством освіти України, іншими міністерствами і відомствами, що мали у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, зокрема Міністерством культури і мистецтв України, змінився на відносну регіональну самостійність технікумів, училищ, коледжів мистецтва і культури, які набули статусу вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації.

Законом України «Про освіту», нормативними актами Міністерства України, Міністерства культури і мистецтв України навчальним закладам було надано більше самостійності у вирішенні питань добору і розстановки керівних і викладацьких кадрів, обсягів фінансування і напрямів підготовки кадрів, визначенні шляхів здійснення міжнародних зв'язків та інтеграції у світову систему освіти [Зязюн, 2001, С. 40 — 43.], [Положення Про ..., 1996, С. 168 — 184.]. Спостерігається тенденція щодо надання більшої самостійності вищим закладам освіти, у визначенні змісту освіти, структури та шляхів розвитку навчального закладу — це, безперечно, було важливим кроком на шляху європейської інтеграції.

У цьому сенсі цікавим є досвід європейських країн, зокрема Німеччини, де роль центральних органів управління навпаки не відзначалася особливим опікуванням навчальним процесом, проте того часу виразно визначилися тенденції щодо уніфікації вимог і дипломів, наприклад, для випускників вищих мистецьких шкіл (Hochschule, далі в тексті — ВМШ) [Белер, 1997, С. 46 — 49.], [Габриєлова, 1993.]. Так, у Німеччині питання контролю за результатами навчання, заключними екзаменами, скажімо, в консерваторіях (подібних за рівнем до музичних училищ в Україні) намагалися поставити під юрисдикцію ВМШ.

В Україні існувала система, коли випускники всіх вищих закладів освіти навчаються за спільними навчальними програмами, а навчальними закладами вищого рівня контролюється якість навчально-виховного процесу в навчальних закладах нижчого рівня. Цей контроль забезпечувався через голів державних екзаменаційних комісій, яких щороку призначало Міністерство України з професорсько-викладацького складу вищих мистецьких навчальних закладів

Інша проблема, яка постала перед українською освітньою системою щодо визначення шляхів інтеграції в європейську культуру, — терміни набуття спеціальностей.

Запроваджена в Україні з 1998 р. ступенева система вищої освіти мала більше спільних ознак з європейською, де загальна система вищої освіти організовувалася, зазвичай, за кількома стадіями — циклами. Перший — триває два роки й уточнює фахову орієнтацію студента. Другий цикл триває 2 — 3 роки і є стадією поглиблення фахової підготовки. Третій, триваючи один рік, дуже спеціалізований і готує до початку глибоких наукових досліджень.

Нові терміни підготовки молодших спеціалістів (з огляду на європейський — перший цикл) становив 2 — 4 роки, бакалаврів (з огляду на європейський — другий цикл) і спеціалістів був єдиним і становив 4 — 5 років, магістрів, що дорівнював рівню

спеціаліста (третій цикл) становив один рік і для України був новим, наблизили організацію освіти в Україні до європейської.

Але зазначеною постановою Кабінету Міністрів було передбачено для мистецьких навчальних закладах України так само, як і в мистецьких школах Франції, Німеччини, підготовку мистецьких кадрів за одноцикловими програмами, але наприкінці першого десятиліття ХХІ ст. було скасовано.

Проблеми тривалості навчання існують і в освітніх системах деяких європейських країнах. Так, у Німеччині громадськість вважала недоліками власної системи підготовки кадрів надто тривалий шлях для здобуття вищої освіти (середній вік випускників вищих закладів освіти є 27,5 років), неможливість після трирічного навчання отримати диплом бакалавра. Тому думку щодо надто тривалого часу підготовки митців в Україні можна було вважати не недоліком системи мистецької освіти, а виробничою необхідністю.

Не позбавлене суперечностей й питання чисельності навчальних закладів, їх мережі — географії розташування, їх функціонування в регіонах.

В Україні на початку 90-х рр. функціонувало 70 училищ мистецтва і культури, які пізніше були акредитовані за I – II рівнями, і 10 вищих навчальних закладів, що акредитовані за III – IV рівнями. Їх чисельність становила в 1994 р. 8,5% від загальної чисельності вищих навчальних закладів України [Статистичні дані, 1995.]. Наприклад, у Німеччині цього періоду 46 вищих закладів освіти з 326 (14%), у Франції — 46 університетів із 72 (63%) здійснювали підготовку кадрів зі спеціальностей культури і мистецтва [Корсак, 1997, С. 6 — 13.].

Україна в 90-х рр. задовольняла потреби галузі мистецтва випускниками п'яти вищих музичних закладів освіти III – IV рівнів акредитації, одного театрального, одного художнього та трьох ВНЗ культури. Вищу мистецьку освіту до 1997 р. можна було здобути в 33 музичних училищах, 7 художніх училищах, 2 театральних, хореографічному й училищі естрадно-циркового мистецтва, 26 училищах культури. Специфіка підготовки мистецьких кадрів зумовлювала їх розташування у великих культурних центрах з розвиненою інфраструктурою професійних мистецьких установ, театрів, філармоній, концертних організацій — у всіх 25 обласних центрах України.

Водночас, у країні існувала й практика, на наш погляд, негативна, коли такі вищі навчальні заклади відкривалися в містах, що не мали достатньої соціально-культурної бази, — Держинськ, Дніпродзержинськ, Северодонецьк, Умань тощо, в яких не існувало розвиненої інфраструктури мистецьких установ і організацій — творчих професійних колективів, філармоній, театрів

тощо. Маргінальне існування цих навчальних закладів у нових ринкових умовах проявилось ще виразніше відсутністю достатнього фінансування, конкурсу абітурієнтів, кваліфікованого викладацького складу тощо [Поточний архів].

Ще одна проблема, що виникла перед українською системою мистецької освіти у зв'язку з інтеграційними процесами, — це проблема статусу вищих навчальних закладів. Мережа подібних навчальних закладів у європейських країнах не об'єднана в єдину систему. Усі вони діють самостійно, не вважаються класичними вищими закладами освіти як університети, оскільки здійснюють підготовку на базі неповної середньої освіти. Хоча, наприклад, у Франції існують трирічні технічні ліцеї, які прирівнені до вищих закладів освіти як такі, що надають профільну освіту, орієнтовану на конкретний вид діяльності.

Професійних музикантів, режисерів, сценографів, танцівників в європейських країнах — Німеччині, Франції, Австрії, Угорщині — готують у вищих закладах освіти, що називаються вищими музичними школами (ВМШ) або вищими школами мистецтва [Френкель, 1992.], [World Guide, 1996.].

Крім того, в Німеччині чимало вищих шкіл мистецтва організовано на базі консерваторій, які діяли за статусом музичних академій. За рівнем підготовки, переліком спеціальностей вони наближалися до училищ (коледжів) мистецького спрямування, що діяли в Україні. Але склад студентів у них був ширшим: від професійних музикантів до аматорів, що повторювало певним чином функції культурно-освітніх училищ України. Подібні заклади функціонують у провідних культурних центрах кожного регіону України.

Проблемним є й питання щодо економічної доцільності функціонування мистецького навчального закладу. На думку економістів, здавалось би, що більша чисельність студентів (учнів) в одному навчальному закладі могла б забезпечити більший економічний ефект його діяльності.

Але досвід як України, так і європейських країн доводить, що прагматична доцільність у цьому разі не є ефективною. Контингент студентів українських мистецьких вищих навчальних закладів залишався відносно невеликим — до 1 тис. осіб у кожному навчальному закладі. Щорічний прийом на мистецькі спеціальності в Україні становив у середині 90-х рр. до 600 — 700 осіб при конкурсі на різні мистецькі спеціальності від 2 до 8 осіб на місце. Наприклад, у Німеччині бажаючих навчатися в мистецьких вищих закладах освіти в 1996 р. було 4000 тис. осіб

У 90-х рр. не зменшується кількість абітурієнтів у всі мистецькі навчальні заклади Німеччини, Франції, а емпіричний

досвід свідчить, що «камерність» цих навчальних закладів була і залишається запорокою якості підготовки випускників.

Наступною проблемою у зв'язку з інтеграцією України до європейської системи виявилася проблема спеціальностей і кваліфікацій.

Принципово важливим чинником підготовки кадрів культури і мистецтва для системи є те, що в 90-х рр. їх підготовка в Україні здійснювалась, як і в європейських країнах, переважно у спеціалізованих вищих закладах освіти високого рівня: музичній і художній академіях, консерваторіях, театральному інституті, інститутах культури. Студентам надавалася можливість збагачувати знання вивченням суміжних спеціальностей: актор — режисер, музикант-інструменталіст — диригент, композитор, художник — мистецтвознавець. Це сприяло комплексності підготовки майбутніх артистів-музикантів, художників, акторів театру, диригентів, хореографів тощо. Тому спеціалізація навчального закладу на підготовці спеціалістів одного професійного спрямування, на нашу думку, є принциповою, концептуальний.

До цього спонукає принцип селективного відбору, або меритократизму, який застосовується в мистецьких вищих навчальних закладах усіх розвинутих країн. Він передбачає тривалу підготовку і відбір перспективного студента із 6 — 10 — річного віку (в європейських країнах з 1 курсу вищого навчального закладу). Підготовка з мистецьких спеціальностей відрізняється від підготовки кадрів зі спеціальностей «масових професій» (наприклад, учителя, юриста, економіста, інженера тощо) тим, що завдання студентів — досягти досконалості у виконавстві або створенні нового яскравого твору, який би набув усесвітнього визнання, був глибоким за змістом і досконалим за формою. Інакше кажучи, досягти майстерності авторів тих академічних творів, які вивчаються в програмах базових предметів.

І переважна більшість молоді мистецьких навчальних закладів до цього не тільки прагне, а й досягає, стаючи лауреатами професійних міжнародних конкурсів, фестивалів, призерами художніх виставок тощо.

Така система виховує не тільки виробника художніх цінностей, а й фахівця, здатного передати свій досвід новому поколінню, власним прикладом сприяти поширенню серед суспільства духовних цінностей, інтересу до мистецької діяльності. Таким чином, спеціалізація для цих навчальних закладів є виробничою необхідністю.

Найталановитіша молодь завжди прагнула здобути освіту в системі мистецьких навчальних закладів.

За переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка, мистецькі навчальні заклади України та Європи практично



не відрізняються. У них здійснюють підготовку музикантів-інструменталістів, співаків, диригентів, композиторів, художників, скульпторів, акторів тощо.

Вищі мистецькі школи європейських країн випускають композиторів, диригентів, співаків-солістів і виконавців камерного ансамблю, хормейстерів. Але в цих самих вищих навчальних закладах готують педагогів не тільки для музичних шкіл, але й учителів ритміки й танцю.

Мистецтвознавців (музикознавців) в європейських країнах переважно готують університети. Але в останні роки ХХ ст. в Німеччині ВМШ також почали відкривати мистецтвознавчі факультети, наявність яких в Україні притаманна тільки мистецьким вищим навчальним закладам. Водночас інтегративні процеси позначилися й на навчальних закладах України. У 90-х рр. в Україні деякі вищі навчальні заклади немистецького профілю розпочали підготовку музикознавців (Приазовський технічний університет), акторів театру (Львівський університет), диригентів хору (Прикарпатський педагогічний університет) тощо [Довідник, 1999.].

Сучасний стан розвитку культури, передусім музичної, зумовив виникнення в Україні нових, нетрадиційних для радянської системи напрямів музичної освіти, — кадрів для студій звукозапису (звукорежисерів) та естрадних музикантів.

Цей процес активно розпочався у 80-х рр. відкриттям відділень і факультетів для підготовки естрадних виконавців у Київському, Одеському, Донецькому музичних училищах, Донецькій консерваторії ім. С. С. Прокоф'єва, Харківському інституті мистецтв ім. І. П. Котляревського, звукорежисерів у Київському музичному училищі ім. Р. М. Глієра тощо [Поточний архів Міністерства культури і мистецтв 1990-2000 рр.].

Позитивним, на нашу думку, в національній системі мистецької освіти залишається те, що, як і освітніми системами різних країн, у ній також передбачається комплексне навчання, яке надає можливості набувати споріднених кваліфікацій.

У багатьох країнах Європи студенти музичних вищих закладів освіти обирали, крім виконавської спеціальності або, приміром, спеціальності композитора, спеціалізації в галузі церковної або шкільної музики, диригування. Наявність кількох спеціальностей надавала більше шансів як українським, так і європейським студентам у подальшому працевлаштуванні.

Навчаючись в українських мистецьких ВНЗ, студенти набували й викладацької спеціальності, що передбачалося програмами навчання. Але таке комплексне навчання, на відміну від європейських вищих закладів освіти, в українських навчальних закладах передбачало обов'язкове розмежування на «викладачів»



і «виконавців» уже під час складання державних іспитів, а не під час вступу. Це вможливило поліпшити соціальний захист випускників, з одного боку, надаючи їм ширший вибір професій, а з іншого, зробити кращий вибір з претендентів на отримання цих професій.

Однак суть перетворень у вітчизняній системі освіти, розпочатих на початку 90-х рр. Міністерством освіти України, полягала у введенні бакалаврату, скороченні термінів навчання, уніфікації і стандартизації документів про освіту з країнами Західної Європи. Вводиться 2–4 річний термін навчання, який є першим ступенем підготовки фахівця на базі повної середньої освіти, розбалансування національної системи освіти.

Мережа українських вищих закладів освіти I – II рівнів акредитації, які здійснюють професійну підготовку молодшого спеціаліста на базі неповної середньої освіти, створила проблему в галузі мистецької освіти, оскільки функції бакалавра і молодшого спеціаліста на практиці в посадових обов'язках не відрізняються. Наявність же освіти на рівні бакалавра — базової вищої освіти — без конкретної спеціальності не дозволяє використовувати такого фахівця у творчих колективах будь-якої мистецької галузі. Так, чотирирічний термін підготовки актора у вищих навчальних закладах неможливо роз'єднати на бакалавра й магістра у зв'язку з підготовкою цих кадрів за фактично інтегрованими навчальними планами.

Узгодження системи мистецької освіти України із загальноєвропейськими стандартами на межі двох останніх століть із збереженням національних традицій уможливило не тільки повноправне інтегрування в культурний простір Європи, а й сприяє взаємозбагаченню культур різних країн.

У постіндустріальному суспільстві спосіб «споживання» мистецьких творів набуває особливого значення. Людина не відчуває в ньому потреби. Посилюється роль менеджера-адміністратора у формуванні культурного ландшафту. При цьому роль мистецьких навчальних закладів як осередків поширення ґрунтовних знань про музику знижується.

Цей приклад свідчить, що процеси культурної взаємодії між Україною і Європою за певних обставин можуть відігравати не лише позитивну роль, але і загрожувати глобальними втратами, нівеляцією національної культурної ідентичності. Ці питання в своїх працях порушували культурологи Сергій Кримський, Іван Дзюба, Віктор Андрущенко, Василь Шейко й інші українські науковці.

Глобалізація є найдоцільнішою формою досягнення прибутків. Це приводить до того, що мистецтво втрачає свій статус форми суспільної свідомості, перетворюється на «жонглювання

звуками», втрачає смак естетичної цінності в слухачів, трансформується від естетичного способу мислення в спосіб оформлення навколишнього середовища.

Комерціалізація як спосіб життя стала сьогоднішнім, зумовлена загальноцивілізаційними процесами. Заклики до боротьби з тенденціями щодо втрати соціального значення академічного мистецтва й апеляція до здорового глузду політиків мають стати одним з проявів спротиву суспільства з метою збереження національної самоідентичності.

УДК 7.072.3+930.85

О. В. ОБЧАРУК  
O. V. OVCHARUK

### ІННОВАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

#### INNOVATION AS A STRATEGY OF MODERN CULTURE-ART EDUCATION

*Розглянуто актуальні проблеми сучасної культурно-мистецької освіти, виокремлено напрями, що потребують інноваційних підходів, проаналізовано застосування на прикладі діяльності Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.*

**Ключові слова:** сучасна культурно-мистецька освіта, інновації, новітні моделі, творчі індустрії.

*Рассмотрены актуальные проблемы современного культурно-художественного образования, выделены направления, требующие инновационных подходов, проанализировано их применение на примере деятельности Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств.*

**Ключевые слова:** современное культурно-художественное образование, инновации, новейшие модели, творческие индустрии.

*The article is devoted to topical issues of contemporary cultural and artistic education, determines the areas that require innovative approaches. The ways they use the example of the National Academy of Culture and Arts.*

**Key words:** contemporary cultural and artistic education, innovation, new models, the creative industry.

На сучасному етапі розвитку України будується новітня оригінальна система мистецької освіти з притаманними саме їй духовними традиціями й ментальними особливостями. Як унікальний культурний феномен вона реагує на виклики часу, кризові явища світової та національної економіки, проблеми розвитку яких

особливо актуальні саме для культурно-мистецької сфери. Незважаючи на це, формування нової культурної реальності потребує сучасного прогностичного погляду на перспективи розвитку вітчизняної соціокультурної сфери, в якій доведеться функціонувати системі мистецької освіти. Це, у свою чергу, потребує вироблення як сучасних стратегій, новітніх підходів, так і переосмислення та вдосконалення вже існуючих, апробованих часом і практикою, моделей мистецької освіти.

Утім, вирішення цих завдань пов'язане із певними об'єктивними реаліями, наявними в нашому суспільстві, такими як: поступова зміна характеру суспільних відносин; різноманітність і строкатість духовного життя; формування нових соціально-духовних потреб, критеріїв оцінки явищ культури і мистецтва; особистісний акцент у соціумі та в культурній сфері зокрема; формування нової інфраструктури культурної сфери та вироблення й упровадження нових принципів управління нею під впливом важелів ринкової економіки [3, с. 243].

У таких об'єктивних соціально-економічних умовах особливого значення набуває здатність мистецької освіти до оновлення, її відкритість до інновацій. Особлива роль у цьому процесі належить освітньому мистецькому навчальному закладу, який (кожен по-своєму) має бути інноваційним і водночас виконувати ту важливу суспільну місію, яка спрямована на збереження та трансляцію споконвічних національних культурних цінностей і передбачає:

- творення духу вітчизняної культури, формування й зміцнення її базових основ;
- збереження національної історичної і культурної спадщини, розмаїття традицій, забезпечення передачі їх майбутнім поколінням;
- формування системи позитивних цінностей, що сприяють реалізації творчого потенціалу нації.

Інноваційним нині має бути кожен мистецький навчальний заклад, оскільки це прикмета часу, своєрідна культура, де інновації, безумовно, новий конкурентоспроможний продукт в освітньому світовому просторі, а розумно побудована гнучка система, яка постійно продукує нові ідеї, дозволяє розвиватися в поліритмічному розмаїтті яскравій Особистості.

У сучасному освітньому просторі існують навчальні заклади, діяльність яких від заснування ґрунтується на принципово оновлених засадах. Такі навчальні заклади виконують дуже важливу функцію, генеруючи нові ідеї та являючи собою полігон для їх випробування. Саме тут відбуваються процеси активного акумулювання сили різних духовних потоків, поєднання прагматизму з романтизмом, традицій та інновацій, неперервності пошуку

й ґрунтового аналізу практичної діяльності, високого рівня дисципліни з відчуттям внутрішньої свободи.

Так, немало теоретичних і практичних проблем вітчизняної мистецької освіти у вимірах її входження до європейського мистецько-освітнього простору, пошуку способів модернізації та визначення напрямів її подальшого розвитку, з огляду на стратегічні потреби держави та зважаючи на особливості українського суспільства, вирішується в рамках діяльності провідного вищого мистецького навчального закладу — Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (м. Київ).

Проблемам мистецької освіти присвячено численні публікації на шпальтах фахових наукових видань, що публікуються в Академії, таких як «Актуальні проблеми історії, теорії та практики культури», «Мистецтвознавчі записки», «Культура і сучасність», «Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв».

Практичному вирішенню проблем мистецької освіти сприяє проведення в Академії численних міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, організованих спільно з навчальними та науковими установами, навчально-методичними центрами обласних управлінь культури, Головним управлінням культури і мистецтв Міністерства культури, Інститутом культурології АМУ, Українським центром культурних досліджень.

Так, за останні роки було проведено всеукраїнські науково-практичні конференції, присвячені проблемам художньої та мистецької освіти: «Художня освіта і суспільство ХХІ століття: духовні, культурологічні, мистецькі виміри», «Мистецька освіта та мистецтво освіти в контексті формування сталого суспільства», «Навчальні заклади культури і мистецтв України: особливості входження в Болонський процес», «Мистецька молодь України в європейському просторі ХХІ століття», «Музичне мистецтво й освіта ХХІ століття: теорія і практика», «Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі ХХІ століття: традиції, концепції, перспективи», «Трансформація освіти і культура: традиції та сучасність» тощо.

Серед найактуальніших питань, що стали предметом обговорень у рамках проведених конференцій, слід визначити такі: філософське осмислення мистецької освіти в контексті європейської інтеграції, провідні тенденції розвитку вітчизняної мистецької освіти в сучасному полікультурному просторі, інтеграційні процеси в межах різних видів мистецтв, проблеми підготовки фахівців мистецько-освітньої сфери тощо. Також, надзвичайно актуальною проблемою, що вже здобула суспільне визнання, є модернізація мистецької освіти в контексті Болонського процесу.

Нині, керівниками вищих мистецьких навчальних закладів, провідними вченими, фахівцями ця проблема обговорюється в рамках науково-практичних конференцій, «круглих столів», нарад на найвищому освітянському рівні. Основною тезою цих зустрічей є пошук способів наближення вітчизняного мистецько-освітнього процесу до європейських стандартів, що дозволяє Україні ввійти в єдиний європейський освітній простір, і при цьому не втратити в національній освіті своєї ідентичності та позитивних надбань. Адже в тексті Болонської декларації зазначається: «Ми беремо на себе зобов'язання досягти окреслених цілей у межах своєї компетенції та поважаючи відмінності в культурі, мові, національних системах, а також автономію університетів з метою зміцнення європейської сфери вищої освіти, передусім, на засадах рідної історії та культури» [4, с. 9].

Приєднання України до Болонської конвенції зумовило незворотній рух вітчизняної системи освіти до євроінтеграції. У цьому контексті мистецька освіта теж поступово набуває спільних ознак із європейською. Утім, вагомі практичні надбання та досягнення музичної освіти, яка протягом десятиріч сформувалась у нашій країні, обумовлені такими важливими її ознаками, як безперервність, ступневість, наступність.

Отже, презентовані теоретичні та практичні підходи демонструють активні пошуки науково-педагогічної освітянської думки щодо вирішення тих актуальних проблем, які нині постають перед сучасною мистецькою освітою на всіх рівнях.

Актуальність і нагальність вирішення цих проблем пов'язана, передусім, із тими процесами, які відбуваються в системі вітчизняної мистецької освіти. Так, згідно з Болонською конвенцією, по акінченню початкового мистецького начального закладу та після навчання за спрощеною програмою, студент отримує диплом бакалавра. Далі бажуючі можуть пройти додатковий курс навчання (один-два роки) й отримати диплом магістра. Така дворівнева модель вищої мистецької освіти викликала гостру дискусію, а іноді й опір серед спеціалістів мистецьких ВНЗ, адже вітчизняна система мистецької освіти є загальновідомою й визнаною в усьому світі і характеризується, передусім, безперервністю музичного навчання.

Безперервність мистецької освіти забезпечується самим характером мистецької діяльності, належний професійний рівень якої досягається й підтримується протягом тривалого навчання майбутнього митця в спеціалізованій школі, училищі та ВНЗ. Саме так відбувається формування достатнього рівня виконавського професіоналізму, що дозволяє готувати висококваліфікованих фахівців-виконавців. І значну роль у цьому процесі відграють саме

початкова та середня ланка мистецької освіти — музичні школи й училища.

Одноставність поглядів на цю проблему спонукала об'єднати зусилля керівників провідних творчих ВНЗ України, щоб не тільки на рівні дискусій, а дієво відстояти й зберегти результативну та перевірену часом модель фахової підготовки майстрів мистецтв високого професійного рівня, яка складається з класичної, сформованої десятиріччями, тріади: музична школа — музичне училище — ВНЗ.

Не менш важливі завдання стоять і перед вищою мистецькою освітою. Так, поряд із традиційною підготовкою мистецьких кадрів, вищий мистецький навчальний заклад має надати своїм випускникам вагомого обсягу сучасних знань, які дозволяють молодим митцям інтегруватись у будь-який соціум та культурний простір. Адже випускник сучасного мистецького навчального закладу — це не тільки спеціаліст певного напрямку, це фахівець, діяльність якого пов'язана зі співпрацею з різними агенціями (продюсерськими, концертними, театральними), компаніями, що записують аудіо та відео, виконавськими колективами та диригентами.

Сучасна соціокультурна реальність висуває нові виклики. Дедалі активніше прогресує нова світова концепція територіального, соціального й економічного розвитку, яка на перший план сучасної інноваційної економіки ставить культурні ресурси та творчість. Культура і творчість таким чином стають (або мають стати, там де цього ще не відбулося) головними рушійними та ресурсами розвитку інноваційної економіки, що сьогодні набула назви креативної. І, відповідно, інноваційний сектор, що формується в економіці на ресурсах культури і творчості, називають творчими або креативними індустріями. Творчі індустрії представлені організаціями й компаніями, що здійснюють підприємницьку діяльність, згідно з якою економічна цінність товарів і послуг пов'язана з їх існуванням як елемента культури. Певні типи соціально-культурної діяльності, де превалює творча, культурна складова, також можуть уважатися творчими індустріями.

У зв'язку із цим фахівці, котрі здобули цілий спектр новітніх знань і професійна підготовка яких надає можливості працювати на радіо та телебаченні, у сфері різноманітних творчих індустрій, потребують співпраці з різними творчими — продюсерськими, концертними, театральними — агенціями, компаніями, що записують аудіо та відео, виконавськими колективами, солістами академічних та естрадних ансамблів, диригентами. Особливої цінності нині набувають фахівці з уміньми працювати у сфері організації музичних вистав, концертів, які мають навички

організації концертної та гастрольної діяльності колективів філармоній, музичних і музично-драматичних театрів, аматорських колективів народної творчості, здатні здійснювати підготовку й проведення мистецьких фестивалів, конкурсів, різноманітних мистецьких проєктів, бути продюсерами академічних та естрадних колективів і окремих виконавців. Реальність диктує нові умови праці митця, ставить нові завдання, на які слід зважати в процесі навчання. У зв'язку із цим сучасна культурно-мистецька освіта, від початкової до вищої, потребує суттєвого змістового оновлення.

Цю проблему вирішує у своїй діяльності Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв (м. Київ). Підготовку відповідних спеціалістів у галузі музичного мистецтва здійснює професорсько-викладацький склад кафедри теорії, історії культури і музикознавства НАКККІМ. Очолює кафедру з 2004 р. Шульгіна Валерія Дмитрівна, доктор мистецтвознавства, професор, член Національної спілки композиторів України, Міжнародної асоціації музичних бібліотек, архівів і документальних центрів (IAML), Міжнародного товариства «Електронне зображення і візуальні мистецтва» (EVA), двох спеціалізованих учених рад, експертної ради ВАК України, редакційних колегій провідних наукових журналів, автор понад 150 науково-методичних публікацій, зокрема трьох монографій, 14 підручників і посібників для середньої та вищої музичної школи.

Науково-педагогічний потенціал кафедри становлять 6 професорів, 10 доцентів та 8 ст. викладачів — заслужених працівників культури та народних артистів України, відомих музикознавців, композиторів, член-кореспондентів Академії мистецтв України, членів міжнародних організацій у галузі збереження культурних цінностей.

Установлення кафедрою теорії, історії культури і музикознавства міжнародних зв'язків з Флорентійським Університетом (Італія), Університетом ім. Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Польща), міжнародними товариствами музичних бібліотек (IAML) і візуальних мистецтв (EVA) надає можливості майбутнім фахівцям брати участь у розробці різноманітних за напрямками міжнародних мистецьких проєктах.

Відповідні навчальні плани, розроблені зі спеціальності «Музичне мистецтво», містять дисципліни, що надають знання з музичної інформатики, психології управління, методики організації мистецьких проєктів, реклами та видавничої справи, паблік рилейшенз, економіки культури і мистецтва, законодавства й авторського права, пошуку джерел фінансування мистецьких проєктів тощо. Такий підхід вирішує проблему не тільки змістового оновлення, а й надання випускникам мистецьких навчальних



закладів сучасних новітніх кваліфікацій, які є надзвичайно актуальними на ринку мистецьких послуг.

Про потребу на ринку праці у фахівцях, що мають новітні знання в галузі музичного мистецтва, свідчить перелік професій, долучених нещодавно до Класифікатора професій України (ДСТУ 3919-98), серед яких: продюсер, імпресаріо; керівник проектів у сфері нематеріального виробництва.

Утім, уже сьогодні дедалі більше стають потрібні такі професії:

- менеджер музичного мистецтва;
- менеджер творчих індустрій;
- арт-менеджер;
- арт-директор.

Саме тому, реагуючи на потреби сучасного мистецького ринку праці, кафедра теорії, історії культури і музикознавства НАК-ККіМ вперше в Україні започаткувала нову сучасну кваліфікацію «Музикознавець-музичний продюсер, імпресаріо, викладач мистецьких дисциплін». Професорсько-викладацький колектив кафедри активно розробляє відповідні навчальні програми, спецкурси налагоджує співпрацю із провідними продюсерськими компаніями та концертними агенціями.

Крім того, в перспективах роботи навчального закладу — запропонувати нову кваліфікацію «менеджер творчих індустрій». У зв'язку із цим окремо має бути розглянута потреба держави в підготовці менеджерів творчих індустрій та очікування суспільства. І дійсно, чи існує чітко визначена потреба у вітчизняних фахівцях, які забезпечуватимуть національно орієнтований розвиток основних креативних галузей, що базуються на авторському праві (реклама, кіно, музика, шоу, телебачення, радіо, візуальне мистецтво, дизайн тощо), і створюватимуть національний культурний продукт — економічно і творчо привабливий. Адже саме творчі індустрії можуть суттєво змінити структуру економіки, принести прибуток державі, працювати на культуру, мораль і етику суспільства.

Отже, вітчизняна культурно мистецька освіта, з огляду на вагомий суспільно-політичний зрушення в нашому суспільстві, входження до європейського освітнього простору, очікує значних трансформаційних змін. Вирішення проблем культурно-мистецької освіти потребує обговорення на багатьох рівнях — від навчальних закладів до комітетів Верховної ради, — консолідації сил широкої мистецької громадськості для того, щоб, рухаючись уперед, не втратити тих вагомих надбань вітчизняної системи освіти, значущість яких доведена часом і високими здобутками вітчизняної педагогічної та виконавської школи.



## Список літератури

1. Андрущенко В. П. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття / В. П. Андрущенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова: Зб. наук. праць. — Вип. 1 (6). — К.: НПУ, 2004. — С. 3–7.
2. Класифікатор професій. ДК 003:2005: Прийнято та надано чинності наказом від 26 грудня 2005 р. № 375: На заміну ДК 003-95 / Держспоживстандарт України / С. Мельник (розроб.). — Офіц. вид. — К.: Соцінформ, 2005. — 615 с. — (Національний класифікатор України).
3. Проблеми мистецької освіти: Типологічні критерії та науково-методична розробка / О. І. Безгін, Г. Є. Бернадська, І. С. Кочарян, О. І. Дацко, О. Ю. Успенська / Інститут культурології Академії мистецтв України. — К.: КСПД Голосуй, 2008. — 400 с.
4. Рожок В. І. Музична освіта в Україні на межі століть: реалії, проблеми, перспективи / В. І. Рожок // Часопис національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського: Наук. журнал, 2009. — № 1(2). — С. 3–15.

УДК [378.016:008] (091)(477.81)

С. В. ВИТКАЛОВ, В. Г. ВИТКАЛОВ  
S. V. VYTKALOV, V. H. VYTKALOV

### З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕГІОНІ

#### FROM THE HISTORY OF THE CULTUROLOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN WESTERN UKRAINE

*Аналізується становлення культурологічної освіти на західноукраїнських теренах.*

**Ключові слова:** культурологічна освіта, художнє життя, історичний розвиток.

*Анализируется становление культурологического образования в Западной Украине.*

**Ключевые слова:** культурологическое образование, художественная жизнь, историческое развитие.

*The sources of becoming of culturological education are analyzed in Western Ukraine.*

**Key words:** culturological education, artistic life, historical development.

Прогнозування сучасних культурно-мистецьких процесів неможливе без глибокого вивчення історії становлення різних форм освіти, сутності аматорства, участі різних соціально-демографічних груп у наявних типах художніх колективів, їх ролі в життєдіяльності населення та трансформації на певних історичних етапах розвитку держави. Адже лише знання суспільно-політичних

і соціокультурних обставин, у яких розгорталися ті чи інші види діяльності, причин їх виникнення, розквіту та згортання надає змоги не повторювати помилок своїх попередників у майбутньому.

У липні 1970 р. спільним рішенням Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти УРСР і Міністерства культури УРСР підписано Наказ про заснування в м. Рівному культурно-освітнього факультету Київського державного інституту культури ім. О. Є. Корнійчука. Його навчально-науковою базою став загальнонауковий факультет Київського університету ім. Т.Г.Шевченка. До початку 1979 р. факультет закінчило 1.312 осіб, розподілених переважно у сільську місцевість для поліпшення культурного обслуговування місцевого населення. Перші роки функціонування були достатньо складними, хоча факультет ефективно виконував покладені на нього функції і залишався привабливою освітньою структурою для молоді [2, 57–59].

1979 р. і став для Рівного знаковим — місцевий культурно-освітній факультет КДІК реорганізовувався в самостійний ВНЗ. Очолив заклад відомий київський науковець, доктор філософських наук, професор Віталій Феофанович Передерій, котрий мав професійний і організаторський досвід та, головне, вміння спілкування з культурно-мистецьким колективом, працюючи чималий час на посаді завідувача кафедри суспільних наук у Київській консерваторії ім. П.Чайковського та паралельно — професором Інституту театрального мистецтва ім. І.Карпенка-Карого.

У новому закладі, згідно з вищезазначеними Постановами, розпочали впровадження нових спеціальностей, зокрема «Народна художня творчість» (на факультеті культурно-освітньої роботи), в рамках якої функціонує чимало спеціалізацій: «керівник самодіяльного театального колективу», «керівник самодіяльного оркестрового колективу (народні інструменти)», «керівник самодіяльного оркестрового колективу (духові інструменти)», «керівник самодіяльного хорового колективу» («народного хору», «академічного», «фольклорного ансамблю» тощо), «організатор-методист культурно-освітньої роботи») та навчальних дисциплін тощо. Згодом запроваджено навіть спеціалізації «Регент церковного хору» (на базі кафедри хорового диригування — «Академічний спів») та «Кобзарське мистецтво» (на базі кафедри народних інструментів, налагодивши співпрацю із Стрітівською кобзарською школою, що на Київщині).

У новому закладі навчання здійснювалося на двох факультетах — культурно-освітньої роботи та бібліотечному і, відповідно, на двох, ідентичних назві факультетів, спеціальностях. Заочне відділення об'єднувало студентів обох спеціальностей [5, с. 43]. У 1983 році контингент студентів інституту складав 1.661 осіб,

з яких 868 навчалоя на денній і 793 — заочній формах [5, 43]. Крім випускників бібліотечного факультету, основний контингент інституту орієнтували на майбутню професійну діяльність не лише у сфері дозвілля, але й педагогічну (музичні школи, школи мистецтв, училища культури і, частково, — музичні училища). Це підтверджувалося й відповідною кваліфікацією, відзначеною у чинному дипломі.

Навчання в той час забезпечували співробітники 17 кафедр: історії та політекономії, філософії і наукового комунізму, літератури й історії мистецтв, іноземних мов, теорії і практики культурно-освітньої роботи, теорії та історії культури, народного хорового співу, хорового диригування, оркестрового диригування (народні інструменти), оркестрового диригування (духові інструменти), режисури, теорії музики, загального фортепіано, бібліотекознавства і бібліографознавства, медичної підготовки і цивільної оборони, фізичного виховання [5, с. 43].

У 1986 р. факультет культурно-освітньої роботи було поділено на два самостійні — музичної творчості (нині — музичного мистецтва) та художньо-педагогічний. Тоді ж відкрито нову спеціалізацію — «Хореографія» (сучасна, бальна, народна) і створено спеціальну кафедру, а на початку 90-х рр. додалася до вже існуючих й кафедра естрадної музики та шоу-бізнесу, започаткувавши новий напрям у художній практиці західноукраїнського регіону.

ВНЗ культурологічного спрямування (колишні інститути культури, ввійшовши до складу гуманітарних, гуманітарно-педагогічних чи ВНЗ іншого типу), збільшилися кількісно (якщо на території Західної України у 70 — початку 90-х років функціонував лише один інститут культури, то тепер такі структури є фактично в кожній області, отримали дозвіл здійснювати підготовку кадрів за напрямом «Мистецтво» і зрівнялися юридично в правах зі спеціалізованими мистецькими закладами, якими в попередню добу були консерваторії, театральні та художні інститути. Для мистецтва це стало безперечною втратою. Адже в переважній більшості таких факультетів кадровий склад формувався із випускників цих же закладів, тобто тих, що не мали фахової базової (мистецької) освіти, практики роботи в професійних колективах або власної практики підготовки професійних виконавців, отже, не мав він і юридичного права надавати диплом відповідного мистецького напрямку. Ці випускники не могли конкурувати на майбутньому ринку праці із випускниками згаданих вище консерваторій, театральних та інших художніх (спеціальних) вищих навчальних закладів. Однак визначальним чинником уже було інше.

У країні змінилася соціокультурна й політична ситуація. Зароджувалися так звані «ринкові» відносини, в яких виживало

лише мистецтво високого ґатунку. В республіку почав проникати новий вид культури — шоу-бізнес, який діяв за зовсім іншими (хоча й лише йому притаманними) законами, проте активно формував думку швидкого й високого заробітку, збагачення, часто ігноруючи або спеціально підкреслюючи практикою різноманітних відборів конкурсантів професійну освіту [3; 34-36]. А населення через невдалі економічні реформи поступово втрачало інтерес до будь-яких видів діяльності, які давали незначний прибуток. Усе це значною мірою торкнулося системи освіти, особливо її спеціальної (художньої) ланки.

Раніше (70-х — початку 80-х рр.) чимало абітурієнтів, котрі вступали до інститутів культури країни, були переважно випускниками музичних училищ, які не пройшли за конкурсом до консерваторій. У цих середніх спеціальних навчальних закладах система фахової підготовки базувалася на міцних музично-теоретичних традиціях і давала ґрунтовні знання та практичні навички для виконавства чи викладацької діяльності. Там концентрувалися поважні «інструментальні», «хорові» чи «вокальні» кадрові школи, як це було, приміром, у музичних училищах Києва, Умані, Львова й інших міст, передбачалася широка виконавська практика через постійні академічні концерти студентів, участь у конкурсах, художньому обслуговуванні різноманітних подій у місцях свого розташування.

До того ж, ці абітурієнти, зазвичай, ще до вступу до музичного училища, закінчували музичну школу в обсязі 5 (широкий набір спеціальностей з напрямку «народні, духові інструменти») або 7 (спеціальності «фортепіано», «струнні інструменти», випускники музично-теоретичного відділу) класів, що також часто брали участь у подібних мистецьких конкурсах. Музичні училища існували фактично в кожній області, а в окремих (Львівській, Черкаській) навіть по два, тоді як інститутів культури в Україні, як уже зазначалося, було лише два та один факультет у Рівному. Тож конкурси до цих інститутів були високими, принаймні такими, що надавали можливості відібрати достатню кількість обдарованих і добре мистецьки вишколених у численних академічних концертах та публічних виступах молодих людей. Вони й створювали потужне культурно-мистецьке підґрунтя, чи краще б сказати, культурне середовище для навчання студентської молоді як на теоретичному рівні, так і в художніх колективах цих закладів. А та невеличка кількість абітурієнтів, що вступала до інститутів культури на спеціальність «Народна художня творчість» (переважно на спеціалізації «Народний хор» та «Фольклорний ансамбль») і не мала базової середньої спеціальної освіти (випускники музичних шкіл, або особи без спеціальної підготовки, проте з добрими вокальними даними, яких було обмаль), нічого не визначали

в студентському середовищі і психологічно налаштувалися на ґрунтовну власну підготовку в процесі навчання. Оскільки більшість випускників музичних училищ давала їм у цьому добрий приклад.

Головним негативним моментом в організації навчально-виховного процесу початку 90-х рр., на нашу думку, стало те, що в інститутах культури (і мистецтв) подібного спрямування поступово втрачалося те потужне культурно-мистецьке конкурентне середовище, що давало змогу молоді професійно формуватися не лише під час навчального процесу, а й позаурочний період, мати значну практичну підготовку у сфері дозвілля, адже фактично кожен студент старших курсів обов'язково керував аматорським художнім колективом у позанавчальний час, брав участь у його гастрольній діяльності, набував навичок організатора (пошук чи придбання сценічних костюмів, інструментів, партитур, розміщення учасників під час поїздок тощо). І це всіляко стимулювалося викладацьким складом кожного такого ВНЗ.

Від початку 90-х рр. по всій Україні вищі навчальні заклади будь-якого профілю почали засновувати майже в кожному районному центрі, поступово знищуючи здорову конкуренцію в молодіжному середовищі. До того ж, переважна більшість населення через невдалі економічні реформи почала різко втрачати рівень свого добробуту. Навчання здебільшого закладів базувалося на контрактній основі, витримати яку часто було не по кишені пересічному українцеві. Тому більшість абітурієнтів уже не прагнула навчатися в середній спеціальній ланці (4 роки), щоб згодом ще п'ять років продовжувати цю справу в її вищій формі. Це призвело до падіння престижу і спеціальних музичних закладів загалом, тим більше, інститутів культури. В інститути культури йшли вже лише ті, хто не обтяжував себе семирічним навчанням у музичній школі та чотирирічним — у музичному училищі (ця невеличка група без особливих проблем вступала до консерваторій — там теж було не все гаразд із конкурсом абітурієнтів). Тож основний контингент абітурієнтів інститутів культури від початку 90-х рр. — випускники середніх шкіл, що досить поверхово ознайомилися з художньою культурою в умовах шкіл-студій, мистецьких гуртків клубної мережі (самодіяльності) тощо [1, с. 104] і фактично не володіли музичним інструментом на необхідному для навчання у спеціальному ВНЗ рівні. Утім, навчальні плани інститутів культури й надалі «вдосконалювалися». Все більше вводилося нових дисциплін — переважно загальногуманітарного профілю — «Цивільна оборона», «Охорона праці в галузі», «Безпека життєдіяльності», «Ділова українська мова», «Сучасні концепції природознавства», «Етична екологія» тощо; інші ж — дублювали шкільні дисципліни («Історія України», «Іноземна

мова»), а загальна завантаженість студентів поступово зменшувалася за відповідними розпорядженнями профільного Міністерства освіти і науки, залишаючи обмаль часу для вивчення спеціальних (мистецьких) дисциплін.

Кращі представники викладацького корпусу колишніх художніх спеціальностей, опинившись у вкрай несприятливій ситуації (різке скорочення годин, відведених на індивідуальне вивчення мистецьких дисциплін, спеціальної освіти абітурієнт, відчутна різниця в нових економічних умовах у заробітній платі для осіб без відповідних наукових ступенів та вчених звань, а їх було чимало тощо), почали залишати ці заклади.

Обмаль абітурієнтів на вже суто мистецьких спеціальностях, особливо музичних («Народні інструменти», «Пісенно-хорове мистецтво»), не давала можливості налагодити повноцінний навчально-мистецький процес (адже студенти не знали фактично музичної абетки в обсязі музичної школи та музичного училища) й створити повноцінні художні колективи для їхньої власної творчої самореалізації.

Падіння «залізної завіси», Інтернет, широке міжнародне спілкування, поїздки за кордон тощо зробило свою справу. Послухати (та навіть і побачити) будь-який професійальний мистецький колектив перестало бути проблемою. А відтак відпало бажання в постійній праці в умовах самодіяльності, щоб досягти відповідного результату. Художній колектив перестав (переставав) виконувати свою функцію — художньої (до)освіти широкого загалу. Хоча в окремих випадках у навчальних закладах вдавалося створити та утримувати професійні навчальні художні колективи, утім, це були переважно вокально-хорові осередки, що не потребували особливих музично-теоретичних здібностей, знань, музичного інструментарію та технічного оснащення.

Та й мережа дозвілля, до якої планувався прихід цих випускників, на них уже не очікувала. По-перше, вони не мали базової (культурно-освітньої) освіти, так необхідної для роботи саме у сфері дозвілля; ці дисципліни були просто виведені із навчальних планів; а по-друге, вони (випускники) не могли нічого цікавого запропонувати і як виконавці, адже переважна їх більшість опановувала репертуар, який не давав їм змоги виступати на сцені солістом чи хоча б у складі інструментального гурту.

Очолювати мистецький колектив було їм теж складно, адже подібних навичок не можна було набути в умовах навчання у ВНЗ уже гуманітарного спрямування та без належної багаторічної практичної мистецької підготовки, про що вже йшлося вище. Однак окремі випускники, переважно амбітні молоді особи або ті, котрі не мали змоги за фінансового (або будь-якого іншого, переконливого) чинника вступати до столичних мистецьких закладів

і розуміли важливість наполегливої праці, все ж досягали достатньо високих мистецьких результатів і в умовах уже оновлених інститутів мистецтв, заснованих при гуманітарних, гуманітарно-педагогічних тощо ВНЗ. Адже бажання щось робити самому у населення й надалі залишалося. Хоча навіть у тій ситуації, що склалася, кращі умови в так званих інститутах мистецтв мала і має спеціалізація фольклорного спрямування із загального напрямку «Мистецтво», тобто та, студенти якої, при певній переорієнтації навчальних планів, змогли б бути справді корисними сучасній Україні. Йдеться про фахівців, здатних створити й підготувати до належного рівня фольклорний колектив, записати фольклорні чи будь-які інші зразки народної культури і відтворити їх у сценічному або автентичному варіанті.

Мають попит сьогодні також фахівці з організації масових (корпоративних) свят, різноманітних сімейних, родинних обрядів тощо. Їх охоче беруть до загальноосвітніх шкіл, середньої спеціальної освітньої ланки, адже саме школа сьогодні є важливим чинником відродження національної культури. Та й шоу-бізнес, який дедалі активніше заявляє про себе сьогодні, теж потребує своїх професіоналів.

Певною мірою галузь культури забезпечують сьогодні випускники спеціальності «Культурологія», спеціалізації «педагог-організатор культурно-дозвіллевої діяльності», однак їх кількість у загальному контексті фахової підготовки інститутів мистецтв є незначною (7-10 осіб щороку). Утім, навіть при такій кількості в академічних групах переважна їх більшість охоче працевлаштовується в систему освіти (загальноосвітні школи, ліцеї, середня спеціальна ланка), оскільки там є відповідна посада заступника директора з позашкільної роботи й організувати вільний час школяра сьогодні знову вкрай актуально та значно легше, ніж в умовах напівзруйнованого культурно українського села (крім того, дисципліна «Художня культура», що тривалий час існує в навчальних планах загальноосвітньої школи, частково забезпечується теж випускниками цієї спеціальності). Тож розширення ліцензованого прийому на зазначену вище спеціальність певною мірою допомогло б у вирішенні цього питання. Проте ці кадри готують, радше, як організаторів-методистів. Їх безпосереднє призначення — методична діяльність в управліннях (райвідділах) культури та туризму, центрах народної творчості тощо, а не робота з художнім колективом. А в багатьох ВНЗ (де є інститути мистецтв як структурні підрозділи), у рамках спеціальності «Культурологія» ця спеціалізація взагалі оминається навчальним закладом, зосереджуючись лише на підготовці «викладача теорії та історії культури», журналіста тощо.



І суттєве підвищення сьогодні заробітної плати клубним працівникам веде автоматично до підвищення якості професійної діяльності. Клуби фактично ледь функціонують, оскільки не мають відповідного притоку сучасних творчих сил, підготовлених уже на новій базі. Таким чином, пошук «власного обличчя» в підготовці фахівців, здатних зважати на потреби ринку праці, забезпечить, на нашу думку, і самим структурним підрозділам, що залишилися від колишніх інститутів культури, і їх випускникам подальше творче і яскраве життя. Інакше кажучи, трансформація інститутів культури виявилася найпомітнішою саме у сфері вільного часу. Відчутного удару цей крок завдав сфері дозвілля, для якої вже не готували фахівців у ВНЗ. Випускники училищ культури для здобуття вищого рівня освіти повинні були обирати інші спеціальності, куди їх могли б приймати без особливих проблем. Тож сфера дозвілля вже на початку свого становлення ставала неперспективною. До культурно-освітньої сфери (нині її називають винятково сферою дозвілля) йшли лише поодинокі люди, які, зазвичай, не знаходили собі іншого застосування, або фанати. І сфера дозвілля почала занепадати.

В окремих регіонах (Рівненщина, Волинь, Тернопільщина) ситуація сьогодні не зовсім критична лише завдячуючи керівникам місцевих управлінь культури та туризму, що мають місцеве походження, а отже, добре знають культурні традиції, тотожну освіту, значний досвід роботи і справді переймаються проблемами галузі, розуміючи її глибинну суть. А люди без спеціальної освіти нині, особи, що не набули відповідних професійних навичок роботи у сфері культури, люди, в принципі малоцікаві пересічному загалові, не можуть запропонувати оригінальних програм діяльності установ, які б зробили наші заклади культури привабливими для сучасної молоді людини, котра живе в перенасиченому культурними й інформаційними благами, часто сумнівної якості, суспільстві і відчуває брак коштів не лише для занять у сфері дозвілля, але й для задоволення своїх елементарних побутових потреб. Однак позитивним моментом для сфери слід вважати і згадане вже підвищення заробітної плати працівникам галузі, що певною мірою вплинуло на престиж професії, заохотило прихід до неї молоді, принаймні кількісний склад абітурієнтів у Рівненському інституті мистецтв РДГУ на відповідній спеціалізації це переконливо підтверджує.

Сучасне життя пропонує певні шляхи вирішення окремих проблем галузі, зокрема й кадрових, через систему підвищення кваліфікації працівників.

В Україні кінця 70-початку 80-х рр. навіть за наявності трьох інститутів культури (Харків, Київ, Рівне) та однієї філії КДІК у Миколаєві, що достатньою мірою забезпечували галузь

фахівцями, зважаючи на швидке старіння інформації і необхідність її постійного поповнення, — оновлення фахового рівня працівників галузі здійснював Київський інститут підвищення кваліфікації працівників культури, трансформований згодом (1998 р.) у Національну академію керівних кадрів культури і мистецтв (НАКККіМ, 2009 р.), де перепідготовка здійснювалася на двох рівнях — Інститут післядипломної освіти підвищує кваліфікацію керівних кадрів і державних службовців галузі культури в межах України, а відокремлені структурні підрозділи здійснюють підвищення кваліфікації спеціалістів та керівників галузі в межах певних регіонів. Це надавало можливості диференційовано підійти до організації навчального процесу, зважати на місцеві умови, ефективно витратити державні кошти на стимулювання праці працівників галузі.

У Рівному згідно з наказом №14 від 8.01.1988 р. Міністерства культури УРСР на базі обласних курсів підвищення кваліфікації працівників галузі культури і мистецтв створено факультет НАКККіМ. Його діяльність спрямовувалася на забезпечення підвищення кваліфікації спеціалістів галузі семи областей західного регіону України, а саме: Рівненської, Волинської, Хмельницької, Тернопільської, Закарпатської, Львівської та Івано-Франківської. У 1988-1998 рр. факультет діяв як відокремлений структурний підрозділ Інституту підвищення кваліфікації працівників культури (згодом — НАКККіМ).

Нині Рівненський факультет, залишаючись структурним підрозділом НАКККіМ (та кадровим — із художніх кафедр РДГУ), є єдиним ВНЗ у Рівненській області та й західному регіоні України загалом, що надає освітні послуги в системі підвищенні кваліфікації працівників галузі. Щороку підвищення кваліфікації здійснюють понад 500 слухачів. Усе фінансування відбувається на бюджетні надходження із Міністерства культури і туризму України. Моніторинг рівня професійної компетенції працівників галузі західного регіону засвідчує нинішню недостатню забезпеченість галузі фахівцями відповідного рівня кваліфікації. Зокрема, на Рівненщині з 3.884 працівників закладів культури та початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів вищу освіту за фахом, яка тлумачиться керівниками галузі досить широко, мають лише 1.530 осіб (39,4%), середню спеціальну — 1659 (49%), навчаються заочно 286 (7,4%) осіб. Переважна більшість фахівців мають вік від 28 до 55 років — 2885 осіб (74,3%), пенсійного віку — 483 (12,4%); у віці до 28 років — 516 осіб (13,3%), що свідчить про необхідність оновлення кадрів, постійного підвищення їх фахового рівня [4].

Із метою забезпечення системного підходу в підвищенні кваліфікації працівників галузі культури і мистецтв розроблено

цільову комплексну програму, основою якої є реальна кількісна потреба в підвищенні кваліфікації працівників галузі на 2009-2013 рр.

Однією з форм підвищення кваліфікації працівників культури, що успішно реалізується в області, є творчі лабораторії. Зокрема, лише у 2008 р. ОЦНТ спільно з Рівненським факультетом НАК-ККіМ проведено творчі лабораторії майстрів вишивки та керівників фольклорних гуртів «Проблеми збереження, стан і перспективи розвитку дитячого фольклору Рівненщини», «Танцювальні майстерні» (для керівників хореографічних колективів області) та подібні заходи для режисерів аматорських театральних колективів Рівненщини під загальною назвою «Режисерський задум як ідейно-образне бачення вистави». Їх ефект виявився значним: оскільки фактично в усіх цих заходах беруть участь не лише фахівці-практики, науковці Рівного, але й студенти інституту мистецтв РДГУ, які саме таким чином опановують мистецьку практику спільно із фахівцями їх майбутньої можливої сфери професійної діяльності. Вони (студенти) демонструють своє бачення проблем та способи вирішення в сучасних умовах. І саме такі заходи хоча б частково компенсують відсутність сучасної мережі підвищення кваліфікації, брак сталої фахової підготовки в керівників аматорської творчості в області, про яку йшлося вище. Подібна практика в сучасних умовах не є достатньо ефективною, проте за повної відсутності мережі вищої спеціальної культурологічної освіти залишається конче необхідним засобом для функціонування галузі, принаймні її збереження до кращих часів.

Сьогодні художні спеціальності колишнього інституту культури розвиваються в складі вже інших освітніх структур Рівненського державного гуманітарного університету. Дещо подібне відбувається і з мистецькими спеціальностями решти інститутів мистецтв регіону, як і України загалом, що функціонують при багатьох ВНЗ. Проте їх подальша структуризація і економічна доцільність цілком залежать як від держави, в особі двох профільних міністерств (культури та освіти і науки), місцевих органів влади, які певною мірою можуть забезпечити їх випускникам місця творчої самореалізації, так і від керівників та професорсько-викладацького складу цих закладів, який, при відповідній переорієнтації навчальних планів і програм, зміг би забезпечити потрібність й високу конкурентоспроможність на ринку праці.

#### Список літератури

1. Виткалов В. Г. Культурний чинник як фактор духовного становлення молоді (на прикладі аналізу сфери дозвілля та системи вищої спеціальної освіти) / В. Г. Виткалов // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: наук. зап. Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. Вип. 11. — Рівне: РДГУ, 2006. — С. 96–107.

2. Динаміка підготовки фахівців (за спеціальностями) інституту культури за період 1979–1998 років // Там само. — С. 57–59.
3. О мерах по улучшению культурного обслуживания сельского населения: Пост. ЦК КПСС и Совета Министров СССР — 07.02.1978 г. — №63 // Правда, 1978. — 7 февр.
4. Поточний архів Рівненського факультету НАКККіМ за 2008 рік та Основні статистичні показники діяльності галузі культури і туризму Рівненської області за 2008 рік. — Рівне, 2009. — 19 с.
5. Ясьмо В.Д. Кузня кадрів культури і мистецтв західного регіону України // Творчістю окрилені. Рівненському державному інституту культури — 20 років / В.Д. Ясьмо. — Рівне: Волинські обереги, 1999. — С. 37–59.

УДК [130.2:001] (477)

О. В. КРАВЧЕНКО

O. V. KRAVCHENKO

## КУЛЬТУРОЛОГІЯ У ВИМІРАХ ТРАДИЦІЙ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### CULTURAL STUDIES IN THE DIMENSIONS OF ACADEMIC CULTURE TRADITIONS

*Аналізуються проблеми ідентифікації культурології в контексті змін в академічній культурі України.*

**Ключові слова:** культурологія, академічна культура, етос науки, наукова парадигма, культурологічна освіта.

*Анализируются проблемы идентификации культурологии в контексте изменений в академической культуре Украины.*

**Ключевые слова:** культурология, академическая культура, этос науки, научная парадигма, культурологическое образование.

*The article analyses the problems of cultural studies identification in the context of changes in the academic culture of Ukraine.*

**Key words:** cultural studies, academic culture, ethos of science, scientific paradigm, culturological education.

У сучасному освітньо-науковому дискурсі культурологія є достатньо суперечливою. З одного боку, вона визначає методологічні обрії соціально-гуманітарного знання. З іншого, усвідомлюється як спадкоємиця академічного андеграунду останніх радянських десятиліть. Водночас дискусії щодо дисциплінарної ідентифікації культурології стають приводом для переосмислення змін у соціально-гуманітарних науках загалом. Одним з недооцінених аспектів цієї динаміки є специфіка сучасної академічної культури України.

Поняття «академічна культура» покликане виявити ті особливості існуючих освітньо-наукових систем, які дозволяють

сприймати їх як специфічне культурне явище. Здебільшого йдеться про європейські освітні традиції, які відображають цінності та норми, що культивувалися в університетах. До традиційних європейських академічних цінностей, зазвичай, належить: інтелектуальна свобода та соціальна відповідальність; дотримання моральних критеріїв в оцінці процедури та результатів досліджень; право дослідника вільно висловлюватися стосовно наукових та етичних проблем дослідження; самоцінність інтелектуальної праці незалежно від отриманого результату.

Загалом це відповідає моделі наукового етосу Р. Мертона. За першими англійськими літерами кожної з її складових академічна етична система записується як «CUDOS». С — Communism (колективізм: відкритість результатів досліджень для наукового товариства). U — Universalism (універсалізм: оцінка дослідницької діяльності має відповідати критеріям науки незалежно від статусу, національності вченого, статі та ін.) D — Disinterestedness (безкорисність: відсутність особистої вигоди). OS — Organized Skepticism (організований скептицизм: критичне ставлення до наукових ідей та результатів досліджень) [7, с. 771-772]. Отже, критичне мислення, академічні (інтелектуальні) свободи, відданість інтересам справжнього знання, визнання науковим співтовариством — усе це є тими універсальними цінностями, які можуть бути орієнтиром у визначенні стану академічного середовища. Зрозуміло, що в реальній практиці ці норми представлені у доволі варіативному вигляді. Тому з'ясування співвідносності національних інтелектуальних традицій та загальних принципів академічної культури потребує врахування ширшого контексту, ніж той, що утворюється наукою.

Сутнісні характеристики науки про культуру, її основи, предмет, дослідницькі методи неодноразово ставали предметом дискусій, особливо серед російських учених, котрі впродовж минулих двадцяти років сформували корпус текстів, що надають можливості визначити певні підходи до вирішення проблеми академічної ідентифікації культурології. В Україні ці питання починають активно обговорювати лише останнім часом. Проте наскільки поняття «українська культурологія» має перспективу отримати переконливе методологічне підґрунтя, поки що залишається відкритим. У контексті динаміки академічної культури спірним аспектом культурології є ступінь її відповідності науковим традиціям. Вочевидь, саме в цьому контексті варто було б шукати відповідь на питання щодо нереалізованості ідеї Л. Вайта, котрий наприкінці 40-х рр. ХХ ст. анонсував нову наукову дисципліну, яка мала акумулювати традиції антропології щодо дослідження культури. Російські дослідники звертають увагу й на спадкоємність пострадянської культурології щодо російської гуманітаристики

часів СРСР [3; 10]. Очевидно, що в такому разі слід зважати на проблему соціальної детермінованості науки, зокрема на особливості взаємозалежності влади та науки в різних соціально-політичних реаліях.

Традиції формування академічних традицій у країнах Західної Європи та США, з одного боку, а також СРСР та колишніх соціалістичних країн, з іншого, є відмінними. Радянська академічна система передбачала не тільки системний державний контроль за діяльністю вчених, а й втручання в науку, корегування рівня її соціальної престижності та визначення перспектив розвитку. Проте питання полягає не стільки у функціях влади щодо науки, а в здатності самої академічної спільноти до самоорганізації. Слід зважати й на функціональну невід'ємність наукової та освітньої практики. Дискусії щодо реформування освіти у зв'язку з розробкою декількох проектів Закону «Про вищу освіту», дають підстави для виділення концепту «радянська наука» як такого, що не тільки відображає реалії наукової культури часів СРСР, а й уособлює певний тип корпоративної культури в пострадянській вищій школі.

Радянська наука є своєрідним явищем, за формальними ознаками цілком співвідносним із зарубіжними аналогами, але побудованим на принципово інших світоглядних засадах. Функціонально вона була зорієнтована не стільки на забезпечення стратегічних інтересів суспільства, скільки на вирішення нагальних потреб держави. Сутнісною характеристикою організації радянської науки є відсутність того ступеня автономії академічної спільноти, який гарантує їй модернізацію за «класичними зразками», описаними Т. Куном, Р. Мертоном та іншими дослідниками еволюції науки. Нагадаймо, що комплекс критеріїв, за якими стосовно інтелектуальної діяльності доцільне використання поняття «наука», у другій половині ХХ ст. вже звично називається «парадигмою». Зокрема, це поняття передбачає певний ступінь сформованості знання відповідно до домінуючих критеріїв раціональності. Поняття «парадигма» Т. Кун та його послідовники тлумачили як логічно несуперечливе, доказову систему тверджень, основою якої є досвід. Дослідник розглядав парадигму в трьох її вимірах: як світоглядну основу наукових теорій; як «дисциплінарну матрицю»: сукупність цінностей, норм, зразків поведінки науковців; як методологічний шаблон для вирішення власне дослідницьких проблем. Реальна ж наукова практика зводилась ним до апробації парадигми, що мало наслідком накопичення критичної суми фактів, які не могли бути адекватно зрозумілими в існуючій системі. Це, на думку Т. Куна, спричиняє «наукову революцію» — зміну парадигм [4]. Ідеться про конфлікт між поширеністю існуючої парадигми та неефективністю її впровадження. Тобто сумніви

в спроможності існуючої системи результативно вирішувати наукові проблеми викликають прагнення до її вдосконалення, а згодом і відмову від неї, що приводить до заміщення однієї парадигми іншою. Це нагадає прийняття нової релігії. У цьому процесі неабияку роль відіграє переконання вчених у правильності використаних ними дослідницьких методів та віра у відповідність наукових результатів реальності. Отже, парадигму можна тлумачити як своєрідну ідеологію наукового середовища.

Звичайно ж, як і будь-яка концепція, ця є лише моделлю реального процесу, який не заперечує можливість співіснування декількох парадигм. До того ж, не слід недооцінювати політичну детермінованість наукової діяльності. Слід мати на увазі, що гіпотеза Т. Куна побудована на історії експериментальних природознавчих наук, які власне і є наукою в європейському інтелектуальному контексті. У гуманітарних системах знання ідеологічний чинник завжди превалює. Поняття «парадигма» в кунівському сенсі не може бути беззастережно застосоване щодо них: надто різноманітними за концептуальними настановами є такі інтелектуальні практики.

Проте слід зважати на наукові традиції, які характеризують певне національне наукове середовище. Це поняття передбачає не лише суто інструментальні аспекти наукової практики, а й її відповідність існуючим суспільним стандартам. У радянському середовищі гуманітаристика утворювала певну галузь — суспільствознавство зі своєю ієрархією наук. Якщо мати на увазі їх методологічну, організаційну та соціальну цілісність, можна стверджувати, що вона утворює своєрідну субкультуру. Тому поняття «парадигма» щодо неї, хоча і з певними зауваженнями, але все ж може бути використано. Не ставлячи під сумнів значущість здобутків радянської науки, маємо звернути увагу на те, що академічне середовище загалом будувалося відповідно до основних принципів політичної організації суспільства. Серед його особливостей — значимість символічної складової (всілякі почесні звання, державні відзнаки, премії та ін.) У гуманітарних науках поруч із проблемами, які викликали справжній науковий інтерес, чимало тем були відверто кон'юнктурними, цінність яких полягала лише в самому процесі їх описування. Наприклад, проблематика «наукового комунізму» є не більше ніж апологетикою «світлого майбутнього». «За роки всебічного, по-суті, тотального впливу на історичну науку під час «партійного керівництва» нею сформувався цілком певний тип історика, котрий навчився сприймати це керівництво як щось само собою зрозуміле. Більше того, склався тип активного історика-бійця, котрий прагнув такого керівництва і який відчував себе ніяково без нього» [1]. По суті, йшлося про своєрідну технологію моделювання актуальних



змістів, використовуючи ті самі факти, що були в історичному науковому обігу, з тією різницею, що ішлося про сучасність, а не про минуле.

Загалом, представники радянських соціогуманітарних наук різною мірою (в залежності від фаху) мали забезпечувати такий же ідеологічний супровід будь-якій інтелектуальній практиці, як представники «історії КПРС» або «наукового комунізму» в історичній сфері. Марксистсько-ленінська методологія при цьому була не лише «теоретичною базою» дослідження, а й своєрідною демонстрацією авторської лояльності до режиму. Ступінь раціональності самої наукової практики також залежала не лише від сумлінності або професіоналізму науковця, а й того соціального контексту, ступеня суворості «ідеологічного клімату», в якому відбувалася його діяльність. Щоб переконатися в цьому, варто звернути увагу на тематику та лексику, наприклад, історичних досліджень упродовж формування комуністичної цивілізації. При цьому не слід забувати про той «технологічний прорив» СРСР, який дає підстави для визнання факту своєрідної радянської модернізації.

Науку як раціональний спосіб формування знань за певних умов можна розглядати як важливу складову суспільної динаміки. У тлумаченні М. Вебера — одного з фундаторів ідеї модернізації — її зміст полягає в раціоналізації соціальної практики. Вартим уваги є те, що сама модернізація фактично має декілька можливих сценаріїв. У країнах Європи — середовищі «класичної науки» — цей процес виглядає, як органічна зміна типів раціональності, що зумовлено глибинними потребами суспільства. Зміни, які в них відбуваються, є дуже нерівноцінними за змістом та не завжди адекватними меті за механізмами їх упровадження. Результати «некласичної» модернізації суспільства є доволі суперечливими за наслідками і не тільки не збігаються з класичними її зразками, а й викликають питання щодо ступеня органічності й оригінальності. Так, розмірковуючи про роль радянських практик і норм у пострадянській науці, російський медієвіст П. Уваров зазначав: «Основною родимою плямкою «радянськості» я вважаю відносну слабкість інституціональних підстав функціонування наукової спільноти. Цим підставам не дали розвинутися через гіпертрофовану дію зовнішнього чинника. Зокрема співтовариство належним чином не виконує найважливішої функції корпоративного самоконтролю» [9]. Наприклад, поняття «академія» або «університет» по-різному усвідомлюються в європейському та радянському соціальних контекстах. Більше того, конфлікт інтерпретацій має продовження в наш час, коли після розпаду СРСР колишні радянські республіки не тільки успадкували наукову й освітню інфраструктуру, а й принципи їх діяльності та

критерії її оцінювання, вироблені в минулому, а також своєрідний корпоративний етос, у якому норми адміністративного «демократичного централізму» радянського зразка зберігають свою організуючу функцію.

Незважаючи на те, що Україна офіційно прагне інтегрувати в європейське освітнє середовище, донині зберігається немало перешкод щодо визнання вітчизняними ВНЗ дипломів викладачів, які є випускниками провідних європейських та американських університетів. Характерно також, що на тлі обговорення перспектив університетської автономії у жодному з проектів закону «Про вищу освіту» не пропонується радикальний спосіб вирішення питання, зокрема, через надання права університетським спільнотам самим вирішувати всі кадрові питання включно з обранням ректора без подальшого підтвердження його повноважень міністерством. Сама стратегія законопроектів передбачає орієнтир на збереження спадкоємності, у той час як відомо, що ефективно реформувати освітню систему з метою отримати якісно інший результат майже неможливо, оскільки інший варіант передбачає й якісно інші механізми. Тобто замість перебудови освітнього канону пропонується його стилістичне редагування.

Вочевидь причиною тому є не стільки позиція влади, скільки самої академічної спільноти, яка за роки радянської влади перетворилася на професійний цех, побудований, за словами російського дослідника М. Копосова на «ідеології професіоналізму» [5, с. 168–169]. Її суть полягає в зосередженості на технології емпіричного дослідження за умов ритуального дотримання офіційних ідеологічних настанов. Така ситуація дозволяла зберігати існуючий стан речей, проте уповільнювала теоретичний пошук. Утім, це далось взнаки і в процесі зміни ідеологічного контексту, коли відмова від єдиної офіційної методології не позначилася на самих принципах наукової практики, продемонструвавши лише вміння зважати на політичні реалії [11, с. 42.]. «Іншими словами, — як вважає А. Портнов, — советської спадщини намагалися позбутися по-советському, таким чином, репродукуючи її, хай і в децю модифікованому вигляді... Отже, постсоветська українська гуманістика винесла з попередньої доби яскраві поодинокі (це ключове слово) приклади дотримання високих стандартів емпіричного дослідження, суто советську розгалужену й взаємопов'язану систему інституцій й глибоко засіяні зерна конформізму, уніфікації наукового стилю і державно-політичної легітимації своїх досліджень» [8]. Зважаючи на стан сучасних гуманітарних наук в Україні, передусім історії, дослідник навіть запропонував поняття «де-модернізація». Присмак політичної ангажованості, який пов'язаний з реалізацією культурології від початку як проекту, спрямованого на вирішення перш за все політичних питань

через освітню систему, а не на «легалізацію» інтелектуального руху або наукового напрямку, привертає увагу зарубіжних науковців і часто заважає їм адекватно оцінити її пізнавальний потенціал.

Слід нагадати, що проголошення нового освітнього напрямку, а згодом і наукової галузі, відбулися в 90-ті рр. ХХ ст. Тобто культурологія є інтелектуальним проектом часів «перебудови» — періоду стрімкого економічного, соціального, світоглядного розширення радянського суспільства. Ці процеси живились, перш за все, надіями та вірою в оновлення існуючої на той час комуністичної системи за справедливими правилами. Характерним, наприклад, було прагнення відновлення «історичної справедливості», що відбулося в реабілітації та поверненні до публічного дискурсу забутих або заборонених авторів, їх творів та ідей. Зважаючи на своєрідність організації науки в СРСР як закритої академічної зони, публічна дискусія вчених, котрі мали чіткі громадянські позиції і активно демонстрували переваги «гласності» в популяризації принципу плюралізму, — уже була маніфестацією переваг «нового мислення» перед тоталітарними стереотипами. Поширеними були сподівання на руйнацію залізної завіси та початку демократизації як шляху до «нормалізації» життя. Стихійно формувалася ідея модернізації як стратегії суспільного розвитку. Це стосувалося і суспільних наук. Однак культурологія не була ані «репресованою» наукою, ані інноваційною «сенсацією», ані реальною теоретичною та методологічною альтернативою офіційній науці.

З огляду на спосіб упровадження культурології — за адміністративним рішенням влади, а не за ініціативою самих науковців, варто говорити про реалізацію ідеї, перспективність якої визначалася від початку політично кон'юнктурними міркуваннями. Це був політичний проект, який мав поступово довести свою змістову продуктивність. Але від початку нова наука покликана була комплексно вирішити культурно-ідеологічні проблеми. Ідеться про характерний для сприйняття освіти та науки 90-х рр. ХХ ст. соціально-політичний контекст, який відповідав радянським традиціям, коли ступінь сформованості науки оцінювалася наявністю в ній теоретичних підвалин для ствердження певних закономірностей, покликаних стати рецептами усвідомлення сучасності. Провідниками ідеї культурології в систему освіти стали філософи й історики. Представлені ними наукові галузі були достатньо респектабельними в інституціональному та теоретичному аспектах і сприймалися природною основою наук про культуру. Маючи розгалужену освітню та академічну складову і не виходячи за межі власних методів, ці інтелектуальні практики тривалий час забезпечували ідеологічне держзамовлення, проте мали

чималий проблемно-тематичний «люфт», який надавав науковцям певний простір для внутрішньої міграції. Природно, що за часів глибоких суспільних трансформацій історичне та філософське знання сприймалися як такі, що підлягали фундаментальній ревізії. Культурологія за цих умов мала б стати своєрідною популярною версією вже сформованих за радянських часів концептів, але в ширшій теоретичній перспективі — на тлі процесів цивілізаційних змін. Саме цей методологічний формат притаманний першим підручникам з культурології. У зв'язку зі специфічною соціально-культурною ситуацією, яка склалася на початок 90-х рр. ХХ ст., культурологія стала приводом для самоідентифікації наукових маргіналів як тих, котрі намагалися вийти за межі існуючих з радянських часів канонів, так і для офіційних «генералів» у науці та вищій школі.

Характеризуючи українську модель «посткомуністичного розвитку» початку 90-х рр. ХХ ст., Е. Головаха та Н. Паніна визначають її «напіввідкритість», з очевидним рухом до відкритості по лінії політичних свобод та вкрай незначним — в економічній сфері [2]. Це модель соціалістичного суспільства без комуністичної ідеології з регульованою державною економікою та стихійними ринковими відносинами. У політичній практиці сутнісні ознаки цієї моделі набули втілення в «консервативно-охоронній» стратегії влади щодо розвитку держави та суспільства, яку можна вважати на першому етапі змін такою, що виправдала себе з огляду на збереження внутрішньополітичної стабільності. Основною проблемою, яку намагалася вирішити політична еліта, полягала в збереженні соціального балансу через мінімізацію соціальних змін. Тривалий час основним документом, який регулював діяльність ВНЗ, наприклад, було «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», яке є термінологічно модернізованим варіантом радянського аналогу. Але при тому, що зберігалися «старі» структури та механізми реалізації влади, не заперечувалося виникнення нових форм забезпечення соціальних потреб та інтересів. У сфері науки це відбилося у створенні незалежних наукових центрів, поширенні грантової системи підтримки наукових проектів тощо. В освітній галузі — у появі комерційної освіти та розширенні переліку навальних напрямів і спеціальностей. Принципової альтернативи вже існуючій системі освіти, як виявилось, комерційні освітні проекти не становили. Проте сам факт їх існування, як ознаки поліваріантності, недооцінювати теж не можна.

Вища школа за радянських часів була однією з небагатьох сфер, у якій інтереси держави та суспільства майже збігалися: освіта виконувала роль ефективного соціального ліфта та була способом нобілітації тих груп, які вже набули привілейованого

статусу. Важливо зважати й на те, що система освіти, як і наука, не утворювали монолітної системи, будучи розділеними за відомчими ознаками. Це була радше сукупність корпоративних субкультур, які відображали різні стилістичні особливості державної організації освіти. В організації освіти «у сфері культури та мистецтва» донині зберігається упереджене, а подекуди зневажливе ставлення представників «високих мистецтв» — консерваторій та мистецьких академій — до «ВНЗ культури», які з радянських часів були орієнтовані на підготовку фахівців просвітницького спрямування. Сама їх номінація відображає радянську парадигму культури, у якій культурницька діяльність не є самодостатньою. Структуризація освіти втілює офіційне сприйняття культури в його ієрархічному варіанті, де «взірцева» культура має виконувати соціально корисну просвітницьку функцію. Але творення та популяризація зразків високого мистецтва були розведені й на рівні системи вищої освіти.

Культурологія за відсутністю наукових традицій, фахівців, організованої системи дослідницької практики, а також чітких уявлень про критерії її науковості виявилась навіть відкритішою для дилетантів, ніж філософія. Неминучий у такому разі методологічний різнобій реабілітується як ситуація, яка є органічною самій «природі» культури. З часом відсутність будь-яких канонів культурологічного дослідження вже сприймалася як норма, яка начебто відображала провідні світові тенденції в методології. Символічно, що культурологічне знання посіло вакантне місце в переліку нормативів вищої школи після вилучення з нього таких одіозних предметів, як «Науковий комунізм», «Історія КПРС», «Діалектичний та історичний матеріалізм». Тобто культурологія як наука про культуру мала б відігравати роль своєрідного «лікнепу» нової ідеологічної системи. Проблема полягала в тому, що сама нова ідеологія не була вибудована.

Слід зважати й на те, що інституціоналізація культурології відбувалася вже в умовах розпаду СРСР та формування незалежних держав. Більшість з них, не маючи власної державної традиції, конструювали свою історію і формували нову ідентичність на основі радянського менталітету громадян, у якому дуже живучими виявилися соціалістичні (утопічні) ідеологічні матриці. Пропагандистський потенціал культурології як освітньої дисципліни активно використовувався в усіх пострадянських країнах, де вона почала формуватися. Оскільки за своїм призначенням система освіти може продукувати лише певний спектр актуальних для суспільства парадигм, місце культурології в переліку обов'язкових дисциплін визначалося можливістю її використання для формування національної ідентичності. «Пострадянська думка породила нову, своєрідну «культурологію»,

котра конститується як філософська дисципліна зі схильністю до транс-історичних узагальнень і з особливим інтересом до геополітики», — зауважує інший дослідник еволюції культурологічної методології [10, с. 14]. Красномовною є дифузія культурології від початкової редакції — «Українська та зарубіжна культура» — через «Культурологію» — до «Історії української культури». Її «охоронна» місія полягала в можливості виходу з глухого кута дискусії «непримиренних» ідеологій і максимальному розширенню обріїв мислення про історію та сучасність, у першу чергу в контексті націєтворення.

Оскільки освітня та наукова системи в пострадянські часи попри адміністративне послаблення існували за інерцією, перші осередки спеціалізованої підготовки фахівців з культурології виникли в інститутах культури. З одного боку, це можна було б вважати цілком інноваційним кроком: наукова практика мала повернутися до ВНЗ — так, як це є в усьому світі. У подальшому ж реальна практика опрацювання культурологічного знання стала мотивом реформування цих інституцій, оскільки формально визначились контури наукового підґрунтя діяльності в «галузі культури». Слід нагадати, що основним спрямуванням інститутів культури від часів їх заснування була так звана культурно-освітня робота, тобто підготовка «працівників ідеологічної сфери» — агітаторів та пропагандистів, основними засобом яких була масова художня творчість. З іншого боку, така локалізація культурологічних студій обмежила соціальні перспективи культурології: представники цього фаху понині в масовому сприйнятті є представниками занепадаючої державної культурно-просвітницької інфраструктури. До того ж виявляється, що фактично «культуролог» — це номінально існуючий, але нелегітимізований у соціальному сенсі фах.

Парадоксальність ситуації полягає в тому, що сама ідея культурології виявилась цілком підтриманою державою, але, вочевидь, не зовсім адекватною очікуванням суспільства. Попри освітню та наукову інституціоналізацію в Україні вона й сьогодні офіційно не сприймається в контексті реальної суспільної практики. Підтвердженням тому є відсутність професії з такою назвою в переліку професій в Україні. Це певною мірою живить думку численних скептиків, які ставили під сумнів об'єктивні підстави для існування культурології та вважали її суто ідеологічним продуктом, який варто сприймати лише як переображення того ж методу та системи знань, що існували за радянських часів у системі суспільно-політичних дисциплін. Проте не можна недооцінювати й того, що з упровадженням культурології існує певна перспектива для глибоких трансформацій, пов'язаних з переосмисленням культури. Зокрема, йдеться про розширення контекстів її

сприйняття та врізноманітнення дефініцій, які використовуються для уточнення її змісту.

Отже, аналіз стану культурології розкриває взаємозалежність наукового дискурсу із суспільними інтересами, а також з культурними та політичними аспектами освітньої практики. Загалом, за сукупністю характеристик та стратегією легітимації культурологію можна вважати феноменом, що відображає специфіку пострадянської інтелектуальної ситуації. Вона передбачала вихід за межі стагнаційних радянських ідеологічних парадигм без суттєвого переосмислення змісту самої ідеологеми знання про культуру. Радянський науковий канон не стільки замінювався, скільки доповнювався подібними ідеологічними реконструкціями. Вочевидь, метаморфози, які переживає культурологія впродовж останніх десятиліть, свідчать про те, що вона була покликана вирішити не стільки власне наукові проблеми, скільки «зміксувати» очевидну кризу існуючих традицій організації науки і насамперед врегулювати стосунки між ідеологією та методологією. За відсутності очевидних наукових передумов та у зв'язку з епістемологічною аморфністю, яка характеризує сучасний стан культурології, її можна розглядати як культурно-політичний проект. Ідеться про реалізацію дисциплінарної «влади» знання певного змісту та виду. Культурно-політична місія культурології, на наш погляд, полягає, по-перше, у визначенні теоретичного простору формування нової суспільної парадигми культури; по-друге, у спонуканні до принципово іншої академічної культури, яка б була позбавлена крайнощів ідеологічної ангажованості.

### Список літератури

1. Афанасьев Ю. Феномен советской историографии [Электронный ресурс] / Ю. Афанасьев. — Режим доступа: [http://www.yuri-afanasiev.ru/articles/book\\_2000\\_19\\_t3\\_fenomenist.htm](http://www.yuri-afanasiev.ru/articles/book_2000_19_t3_fenomenist.htm) — Загл. с экрана.
2. Головаха Е. Основные этапы и тенденции трансформации украинского общества: от перестройки до «оранжевой революции» [Электронный ресурс] / Е. Головаха, Н. Панина // Диалог.ua. — Режим доступа: <http://dialogs.org.ua/>. — Загл. с экрана.
3. Запесоцкий А. С. Становление культурологической парадигмы / А. С. Запесоцкий, А. П. Марков. — СПб. : Изд-во СПбГУП, 2007. — 54 с.
4. Кун Т. Структура научных революций : пер с англ. / Т. Кун ; сост. В. Ю. Кузнецов. — М. : АСТ, 2001. — 608 с.
5. Копосов Н. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук / Н. Копосов // Новое литературное обозрение. — 2005. — С. 168–169.
6. Ларюэль М. О «культурологии», или Разработка «национальной» науки [Электронный ресурс] / Марлен Ларюэль // Франко-русский научный альманах. — 2007. — № 1. — Режим доступа: <http://www.centre,fr.net/>. — Загл. с экрана.



7. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. — М. : АСТ, Хранитель, 2006 — 873 с.
8. Портнов А. Наукове середовище і академічна культура в сучасній Україні [Електронний ресурс] / А. Портнов — Режим доступу: <http://www.anthropos.org.ua/jspui/handle/123456789/204>. — Назва з екрана.
9. Свобода у историков пока есть. Во всяком случае, есть от чего бежать [Электронный ресурс] : беседа Кирилла Кобрина с Павлом Уваровым // Неприкосновенный запас. — 2007, — № 5(55). — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2007/55/sb5.html#top>. — Загл. с экрана.
10. Флиер А. Культурология для культурологов : учеб. пособие / А.Флиер. — М. : Акад. проект, 2000. — 496 с.
11. Subtelny O. The Current State of Ukrainian Historiography // Journal of Ukrainian Studies. — 1993. — Vol. 18, № 1/2. — P. 33–54.

УДК 168.522+17.022.1

В. І. ШЕВЧЕНКО

V. I. SHEVCHENKO

I. B. БОГДАНОВА-БОРДЕНЮК

I. V. BOGDANOV-BORDENYUK

### НАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНОЇ СТАНДАРТИЗАЦІЇ (НОРМАЛІЗАЦІЇ) ТА ТЕРМІНОЛОГІЗАЦІЇ У СФЕРІ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

### URGENT HUMANITARIAN PROBLEMS STANDARDIZATION (NORMALIZATION) AND IN TERMINOLOGIZATION KULTUROVO-ART EDUCATION

*Розглянуто проблеми гуманітарної стандартизації (нормалізації) та термінологізації у сфері освіти і культури. Проаналізовано і виявлено термінологічну плутанину в культурних текстах наукових статей, словників та законодавстві. Зазначено, що в гуманітарній стандартизації не розробляють термінологічні стандарти, що спричинює недостатній рівень термінологічної культури.*

**Ключові слова:** гуманітарна стандартизація, термінологізація, термінологічна культура, освіта, культура, мистецтво.

*Рассмотрены проблемы гуманитарной стандартизации (нормализации) и терминологизации в сфере образования и культуры. Проанализировано и выявлено терминологическую путаницу в культурных текстах научных статей, словарей и законодательстве. Отмечено, что в гуманитарной стандартизации не разрабатывают терминологические стандарты, что вызывает недостаточный уровень терминологической культуры.*

**Ключевые слова:** гуманитарная стандартизация, терминологизация, терминологическая культура, образование, культура, искусство.

*The article deals with humanitarian standards (normalization) and terminologization in education and culture. Analyzed and found terminological confusion in cultural texts, articles, dictionaries and legislation. Indicated that the humanitarian standardization of terminology does not develop standards, causing lack of terminological culture.*

**Key words:** *humanitarian standardization terminologization, terminological culture, education, culture and art.*

Загальновідомо, що системну стандартизацію у сфері матеріальної культури започаткувала Асоціація німецьких інженерів-стандартизаторів у 1856 р. Науково-технічний прогрес, необхідність упорядкування масового виробництва, оптимізації технологічних процесів та вноормування промислової індустрії в цілому стали першопричиною бурхливого розвитку технократичної стандартизації, яка наприкінці ХХ ст. досягнула піку сатурації<sup>1</sup>.

Характерним для ХХІ ст. є перехід від індустріального до постіндустріального (культурно-інформаційного) суспільства на основі реформування стандартизації як науки про впорядкування людської діяльності. Якщо раніше йшлося про стандарти для виробництва, то сьогодні — про стандарти для людини. У технократичній сфері люди давно навчилися працювати за стандартами, а в гуманітарній — лише останнім часом почали застосовувати їх як філософську категорію для перетворення й підвищення рівня культури.

У Радянському Союзі технократичну стандартизацію розвивала держава, оскільки всі засоби виробництва, заводи і фабрики належали лише їй. Це означає, що і стандарти були державними («ГОСТ Союза ССР»).

У розвинених країнах Європи національні стандарти мають назву, в якій відображено належність стандарту до нації: «німецький стандарт» («deutsche norm»), «австрійський стандарт» («österreichische norm»), «французький стандарт» («norme francaise»), «британський стандарт» («british standard») тощо. Відповідно, і європейські стандарти позначають як «europäische norm» (EN), тобто європейські норми.

У незалежній Україні в ст. 1 Закону України «Про стандартизацію» [1] узаконено національні стандарти як державні стандарти, хоча назва національного стандарту України ДСТУ абсолютно не тотожна найменуванню його категорії. «Національний стандарт РФ» також не відповідає його назві «ГОСТ Р».

Така термінологічна плутанина характерна не лише для культурних текстів і культурних одиниць, а й для чинного законодавства у сфері освіти та культури. І тому автори статті «Термінологічна культура фахівця — освітньо-навчальний проект» [7]

---

<sup>1</sup> У перекладі з лат. мови saturation – наповнення.

пропонують розглядати термін як завершальний етап наукового пізнання в системі об'єкт — утямок — дефініція — термін і щоб ніколи не застосовувати його в будь-якому культурному тексті в часовому вимірі.

В цій системі термін утямок означає наслідок осягнення розумом суті об'єкта пізнання. Терміни найкраще усистемлювати, якщо назва «наслідок події» походить від назви «події». Назву «події», якою завершено дію розуміти, можна передати словами зрозуміти (зрозуміння) або утямити (утямлення), а назву «наслідку події» - словами зрозумок або утямок [5]. Якщо перше – явний натовір, то друге – утямок (втямок) зафіксовано у словнику [6].

У чинному Законі України «Про вищу освіту» [2] в розділі I, ст. 1 зазначено, що стандарт вищої освіти це сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання, а в розділі III, ст. 11, п.1 зазначено, що «Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти..., а також якості освітньої діяльності ВНЗ незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання» [2] .

Отже, лише в двох цих розділах маємо термінологічні парадокси та необізнаність зі стандартами структури державної мови, адже стандартизаторам цивілізованих країн відомо що «standard» застосовують в англійській мові, «norma» — в латині, а «правило» — це їхній синонім в слов'янських мовах.

Крім того, сукупність норм (стандартів) не може визначати зміст вищої освіти та зміст навчання. Це має визначати стандартизатор сфери вищої освіти і формалізувати в нормах (стандартах). Застосування терміну «термін навчання» в цьому реченні, на нашу думку, є недоречним, оскільки в цій колокації 2 термін є алогічним. Колокат «термін» належить до термінології і є культурним кодом у термінознавстві. Навіть у галузевому стандарті вищої освіти 0306 «Менеджмент та адміністрування», цю колокацію визначено як «кількість років навчання».

Теж саме стосується терміна «діагностика якості освіти». Загальновідомо, що діагностування означає визначення діагнозу хвороби, але не якості освіти. Тим більше, що в розділі III, ст. 11, п. 1 маємо: «Стандарти вищої освіти — це вже не сукупність норм, а основа оцінки якості освіти..., а також якості освітньої діяльності ВНЗ». Отож, «оцінка» означає наслідок події, яка виникла в процесі «оцінювання». Відповідно до стандарту структури державної (української) мови, дію треба позначати дієсловами недоконаного виду або утвореними від них віддієслівними іменниками на -ння (-ття), подію – дієсловами доконаного виду або утвореними від них віддієслівними іменниками на -ння (-ття). У наведеному ж реченні автор ст. 11 цього закону також переплутав значення

особового займенника їх з присвійним їхніх, порушивши вимоги, зазначені в стандарті мови.

На жаль такі самі термінологічні неузгодженості та порушення стандартів структури державної мови мають місце і в новому проекті Закону України «Про вищу освіту» [3].

Подібні недоліки та відхилення наявні і в чинному законодавстві у сфері культури та мистецтва: «Про вивезення, ввезення та повернення культурних цінностей», «Про охорону культурної спадщини», «Про культуру», «Про музеї та музейну справу». Сучасні науковці багатьох галузей знань почали акцентувати увагу на тому, що фахова термінологія, яку законодавці формалізують у своїх законах, є недосконалою, іноді суперечливою, науково не обґрунтованою, а дефініції термінів внаслідок значної неузгодженості не відображають достовірно їхній зміст і їх не згармонізовано в цілісну термінологічну систему.

Так, І. Дуцяк у своїй праці «Аналіз законодавчо закріпленої термінології з музейної справи та охорони культурної спадщини» дослідив терміни «культурна цінність» та «об'єкт культурної спадщини» і запропонував внести зміни стосовно цих термінів в ці закони [8].

Багато в чому з ним можна погодитись, однак не щодо прикметника культурний, який можна застосовувати і як якісний, тобто той, який перебуває на високому рівні культури, і як відносний. Останній він пропонує номінувати терміном культурний, коли іменник культура означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, а сам прикметник, як відносний, не потребує ступенів порівняння.

Часто науковці НАН України застосовують в культурних текстах прикметник культурницький. На нашу думку, в контексті відносності в цьому разі доцільно використовувати прикметник культуровий – стосовний чи належний до культури. А прикметник культурницький походить від іменника культурник.

Необхідно розглянути ще один «вагомий» приклад щодо якості фахового термінологічного забезпечення сфери культури і мистецтва. У 2012 році було видано «Словник-довідник термінології музейництва» [9].

У преамбулі цього твору укладачі висловлюють сподівання, що словник стане стимулом до впорядкування української термінології музейництва. Вони цілком слушно критикують українське законодавство та його термінологічну систему в цій галузі знань. Наприклад, вони звертають увагу на те, що фахова термінологія в Законі України «Про музеї і музейну справу» спонукає до прийняття хибного висновку, що література й образотворче мистецтво не є видами мистецтва.

Також звернемо увагу на той факт, що європейське розуміння терміна музеологія відмінне від українського та російського. Це означає, що українська фахова термінологія у сфері культури і мистецтва не узгоджена з європейською, не має спільних термінологічних стандартів ні з Європейським Союзом, ні з країнами СНД.

Отже, проаналізуємо якість текстів на перших сторінках означеного термінологічного словника-довідника, щоб отримати загальне уявлення про сучасні проблеми створення словникових культурних текстів.

Почнімо зі словникової статті:

— акт внутрішньомузейної передачі

Юридичний документ, що засвідчує факт передачі музейного предмета від однієї матеріально відповідальної особи до іншої в межах того самого музейного закладу [9, с. 14]

Складне слово внутрішньомузейний, застосовано неправильно: таке слово можна утворити лише від словосполучки внутрішній музей. Але, відповідно до змісту терміностатті, його потрібно було утворити від словосполучки внутрі (всередині) музею. Тоді матимемо складне слово внутрімузейний.

Відповідно до структури української мови і вимог стандарту ДСТУ 3966-2000 [4] іменники, що походять від дієслова передавати, мають означати:

передавати, передавання – дію – передоручати відповідальність іншій особі;

передати, передання – подію – факт кінцевого етапу в перебігу дії передавати.

передача – об'єкт дії – те, що передають чи передали.

У цій терміностатті йдеться про факт того, що сталося, тобто, про подію. Тому в терміні й у дефініції замість слова передача, яке відповідно до зазначеного стандарту має означати річ, необхідно застосовувати слово, що означає подію – передання. Отже, цю терміностаттю необхідно було подати так:

акт внутрішньомузейного передання

Юридичний документ, що засвідчує факт передання музейного предмета від однієї матеріально відповідальної особи до іншої в межах того самого музейного закладу.

Подібна ситуація і в інших терміностаттях, де подано терміни [9, с. 14]

— акт втрати

— акт заміни облікових книг

Відповідно до стандарту:

втрачати, втрачання – дія – залишатися без когось, чогось (унаслідок різних причин);

втратити, втрачення – подія – факт перейдення певного етапу в перебігу дії втрачати;

втра́та – наслідковий об'єкт – те, що втрачено.

замі́нювати, замі́нювання – дія – ставити, класти тощо замість чого-небудь щось інше;

замі́нити, замі́нення – подія – факт перейдення певного етапу в перебігу дії замінювати;

замі́на – наслідковий об'єкт – те, чим замінено щось.

Оскільки акт складають, щоб засвідчити ним те, що сталося чи відбулося, тобто подію, то в означених терміносполуках після слова акт має бути слово, що означає подію:

акт передання,  
акт втрачення,  
акт змінення.

У словнику ж подано формальні кальки, скопійовані зі звичних російських словосполук:

російські терміни	подано в словнику
акт передачи	акт передачі
акт потери	акт втрати
акт замены	акт заміни

Візьмімо ще такі дві терміностатті [9, с. 15]

1) аналіз музейного зібрання

Кількісне та якісне дослідження змісту музейного зібрання в класифікаційних групах, а також його потреб стосовно приміщення та обладнання, передбачаючи подальше його зростання

2) анкетування

Форма збору зворотної інформації від відвідувачів...

Якщо проаналізувати зміст цих терміностатей, то можна сказати, що обидві вони присвячені певним діям (процесам). У першій терміностатті дію позначено словом аналіз, що суперечить стандарту структури української мови і вимогам [4], адже такі фундаментальні поняття як дія, подія і наслідок треба позначати так:

дія:	аналізувати, аналізування;	анкетувати, анкетування;
подія:	проаналізувати, проаналізування;	проанкетувати, проанкетування
наслідок:	аналіз, проаналізованість;	анкета, проанкетованість

Тому в цих терміностаттях, як початкове слово термінів потрібно застосовувати аналізування й анкетування. У першій статті — неправильно, в другій — правильно.

У першій терміностатті застосовано слово зібрання, яким позначено сукупність речей (колекцію), хоча це слово означає подію — те, що сталося: дія: збирати, збирання; подія: зібрати, збирання; наслідок: збір, збірка, збірник, зібраність. Отже,

сукупність зібраних речей – це наслідок зібрання, відтак у терміні має бути слово збір чи збірка.

Проаналізуємо узгодженість термінів з дефініціями. У першій терміностатті зазначено, що:

аналіз – це дослідження... (порівн. російською: анализ – это исследование...),

у другій, що: анкетування – це збір... (порівн. російською: анкетирование – это сбор...).

Відповідно ж до стандарту структури української мови має бути: аналізування – це досліджування... й анкетування – це збирання...

У першій дефініції вжито слова «приміщення та обладнання», якими позначено певні об'єкти, але пряма призначеність цих слів означати події, а не об'єкти:

дія:	приміщувати, приміщування;	обладнувати, обладнування;
подія:	примістити, приміщення;	обладнати, обладнання;
наслідок:	приміщеність, примістище;	обладнаність, обладдя [4].

Якщо виправити ці помилки, то зазначені терміностатті можна подати так:

1) аналізування музейного збору (музейної збірки)

Кількісне та якісне досліджування змісту музейного збору (збірки) в класифікаційних групах, а також його потреб стосовно примістищ та обладдя, враховуючи подальше його зростання

2) анкетування

Форма збирання зворотної інформації від відвідувачів...

У цих прикладах порушено перше головне правило слововживання, яке полягає в тому, що у фахових текстах, де інформацію потрібно подавати однозначно, слова мають бути застосовані за своєю прямою призначеністю. Такі помилки характерні для більшості терміностатей.

Друге головне правило слововживання таке: за наявності двох різнозначних слів українського й іншомовного походження має бути застосовано українське. Як приклади порушення цього правила наведемо такі вислови: «в процесі музейної комунікації» [9, с. 18] (потрібно — «в процесі музейного спілкування»); «здійснення моніторингу» [9, с. 19], (правильно — «стеження», «спостереження» чи «наглядання», залежно від змісту, вкладеного в слово «моніторинг»).

Під час аналізування 6 сторінок словника [9, с. 14-19] виявлено 60 порушень устандартованих правил слововживання (табл.1), понад 10 помилок слововживання на сторінці. Зазначимо, що цей словник видали Національний університет «Львівська



політехніка» і Технічний комітет стандартизації науково-технічної термінології Міністерства економічного розвитку і торгівлі та Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Таблиця 1.

№	стор.	Наявний текст	Має бути
1	14	внутрішньомузейної	внутрімузейної
2		акт передачі	акт передання
3		факт передачі	факт передання
4		акт втрати	акт втрачення
5		акт заміни	акт замінення
6		надходжень основного фонду	надходів основного фонду
7		стан збереження музейного предмета	стан збереженого музейного предмета
8		акт прийому-передачі	акт прийняття-передання
9		акт звіряння	акт звірення
10		акт повернення	акт вёрнення
11		ступінь пошкодження	ступінь пошкоженості
12	15	музейного значення	музейної ваги (значині)
13		з метою включення	щоб долучити
14		факт виключення	факт вилучення
15		музейного зібрання	музейної збірки
16		аналіз музейного зібрання	аналізування музейної збірки
17		якісне дослідження	якісне досліджування
18		приміщення	примістище
19		обладнання	обладдя
20		форма збору	форма збирання
21		подається	її подають
22		анотований	занотований
23		коротко подані	коротко подано
24	16	достовірних наукових даних	вірогідних наукових даних
25		метод побудови	метод будування
26		принципів їх видання	принципів видавання їх
27		у результаті розкопок	у наслідок розкопання

№	стор.	Наявний текст	Має бути
28	17	під час розкопок	під час розкопування
29		під час археологічних досліджень	під час археологічного досліджування
30		архітектурно-художнє оформлення	архітектурно-художня оформленість
31		архітектурно-художнє вирішення	архітектурно-художня вирішеність
32		розташування й оформлення	розташунок й оформленість
33		створення потрібного тла	створеність потрібного тла
34	18	в процесі музейної комунікації	у перебігу музейного спілкування
35		атрибуція – це виявлення	атрибутування – це виявляння
36		катигоризація – це виявлення	катигоризування – це виявляння
37		призначення	призначеності
38		меморіального значення	увічнювальної ваги (значині)
39		барвне вирішення	барвна вирішеність
40		колеристичне вирішення	барвна вирішеність
41		заходів із захисту	заходів щодо захицання
42		завдані пошкодження	завдані пошкоди
43	19	міжнародного значення	міжнародної ваги (значині)
44		з метою збереження	щоб зберегти
45		найбільш типових	найтипівіших
46		здійснення моніторингу	стеження (спостеріганя)
47		вивчення довкілля	вивчання довкілля
48		поширення й використання	поширеність й використання
49		для збереження	щоб зберегти

№	стор.	Наявний текст	Має бути
50		для вивчення	щоб вивчати
51		для акліматизування	щоб акліматизувати
52		для розмноження	щоб розмножувати
53		для використання	щоб використовувати
54		шляхом створення	створюючи
55		шляхом поповнення	поповнюючи
56		шляхом збереження	зберігаючи
57		шляхом ведення роботи	провадячи роботу, працюючи
58		облікований	облічуваний
59		організовує	<i>що робить?</i> організує (зорганізовує)
60		процес підготовки	готування

Отже проблеми фахової термінології турбують усіх, але системне вирішення їх на сьогодні відсутнє. Особливо це актуально для сфери культури і мистецтва. Постанову Колегії Мінкультури і туризму України № 10/1 від 29 жовтня 2010 р. стосовно створення і розвинення гуманітарної стандартизації та фахової термінології у сферах культури, мистецтва й туризму невмотивовано залишено без належної уваги в аспекті матеріально-технічного та фінансового забезпечування.

Результати аналізування законодавчо закріпленої термінології, термінів та їхніх дефініцій у словниках, енциклопедіях, підручниках та статтях свідчать про наявність однієї спільної ознаки – суцільної плутанини у фаховому термінознавстві, а причиною її є відсутність розроблювання і впроваджування в культурово-мистецький простір фахових термінологічних стандартів.

#### Пропозиції:

1. Невідкладно актуалізувати зазначену Постанову і розпочати комплекс робіт зі створювання чотирьох взаємоспоріднених національних систем: культурово-мистецької інформації, як першої основи для інших трьох; гуманітарної нормалізації (стандартизації); термінологізації та нотифікації.

2. Мінкультури України має бути національним органом цих систем і репрезентувати їх у відповідних міжнародних організаціях системного впорядкування діяльності у сфері культури та мистецтва.

3. У кожній із цих систем мають бути визначені базові структури з необхідним науковим потенціалом. Згідно з міжнародною

практикою, підбір здійснюють з найрейтинговіших університетських чи академічних ВНЗ.

4. Галузева наука має бути об'єднана в цілісний науковий комплекс, здатний продукувати прогностні гуманітарні норми (стандарти) щодо вирішення проблем національної культури України в усіх її предметних галузях знань.

5. Увести до переліку спеціальностей галузей знань 0201 Культура та 0202 Мистецтво такі нові напрями: термінознавство, термінологічна культура (за видами діяльності) та гуманітарна стандартизація, нотифікація (за видами діяльності).

#### Список літератури

1. Закон України «Про стандартизацію» від 20.06.2001 р.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 17. 01. 2002 р.
3. Проект Закону України «Про вищу освіту» від 30.11.2012 р.
4. ДСТУ 3966-2000 «Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять».
5. Моргунок В. Про невмотивованість українського терміна «поняття» на позначку одиниці думки // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»: Серія «Проблеми української термінології». — 2012. — № 733. — С. 29-33
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009 — 1736 с.
7. Пшенична Л. Е., Шевченко В.І., Шишкіна Н.Б. Термінологічна культура фахівця – освітньо-навчальний проєкт / Л. Е. Пшенична // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»: Серія «Проблеми української термінології» — 2012. — № 733. — С. 34–41.
8. Дуцяк І. Аналіз законодавчо закріпленої термінології з музейної справи та охорони культурної спадщини / І. Дуцяк // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»: Серія «Проблеми української термінології». — 2012. — № 733. — С. 183–187.
9. Словник-довідник термінології музейництва / Микульчик Р. та ін. — Львів : Вид. Львівської політехніки, 2012. — 128 с

УДК 130.2:141.319.8

*В. С. МИРОШНИЧЕНКО*  
*V. S. MIROSHNICHENKO*

### КУЛЬТУРОЛОГІЯ ВСЕЄДНОСТІ ТА СИНЕРГІЙНА АНТРОПОЛОГІЯ: АЛЬТЕРНАТИВИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ

### CULTUROLOGY OF ALLUNITY AND SINERGETIC ANTHROPOLOGY AS AN ALTERNATIVE OF INTERDISCIPLINARITY

*Досліджуються деякі альтернативні підходи до інтерпретації сучасного гуманітарного простору. Увага зосереджується на культурології всеєдності та синергійній антропології*

**Ключові слова:** *культурологія всеєдності, перше наближення, розімкнутість, синергійна антропологія, міждисциплінарність, трансдисциплінарність.*

*Исследуются некоторые альтернативные подходы к интерпретации современного гуманитарного пространства. Внимание сосредотачивается на культурологии всеединства и синергической антропологии.*

**Ключевые слова:** *культурология всеединства, первое приближение, размыкание, синергическая антропология, междисциплинарность, трансдисциплинарность.*

*Investigate of the alternative approaches to the interpretation of contemporary humanitarian space. Attention focuses on the concept of culturology allunity and synergetic anthropology.*

**Key words:** *culturology of allunity, synergetic anthropology, the first approximation, interdisciplinarity, transdisciplinarity, unlocking.*

Міждисциплінарність стала однією із найприкметніших рис (а, за словами Г. У. Гумбрехта, принципом) сучасних гуманітарних досліджень. Тобто посилання на міждисциплінарність автоматично долучає те чи інше дослідження до кола «актуальних» проблем. І це, нібито, не повинно викликати жодних зауваг. Проте виникають інтелектуальні бар'єри. Наприклад, аналіз певного явища під багатьма кутами зору надає перспективи і, водночас, позбавляє їх, адже конотації (за допомогою дослідника) починають породжувати одна одну, не помічаючи, що від початку явище є позаконотативним. Інша ситуація, коли міждисциплінарність «не ставить собі за мету заздалегідь гарантувати можливість розуміння» [1]. В такому разі її використання (як принципу) стає цілком прийнятним. Утім ще однією стороною міждисциплінарності є виникнення дисциплін, що мають межевий статус. Однією із таких дисциплін прийнято вважати культурологію.

Питання про концептуалізацію культурології виникло давно і, почасти, відповіді на нього можна спробувати знайти в підручниках, монографіях і статтях з означеної проблематики. Переважна більшість праць з культурології фрагментарні і їх фрагментарність полягає в тому, що кожен автор вибудовує свою власну, єдино правильну концепцію культурології, практично не звертаючи уваги на колег. Усе це призводить до накопичення майже нікому не потрібного та ні на що не впливаючого матеріалу. А концептуалізація культурології так і залишається абстрактною ідеєю. Але це не означає, що в гуманітаристиці немає напрямів, які за умови глибокого переосмислення зможуть допомогти вибудувати адекватну культурологічну систему. До таких напрямів належать синергійна антропологія та філософія неовсеєдності, що спрямовані не на міждисциплінарність, а на трансдисциплінарність, тому вони є альтернативами. У зв'язку з цим актуальність дослідження постає в осмисленні і вибудовуванні альтернативних

підходів до культурології (гуманітарного знання), визначенні її методології і понятійного апарату. Мета статті — проаналізувати базові ідеї синергійної антропології та філософії неовсеєдності (його гуманітарного відгалуження культурології всеєдності). До завдань дослідження належать: розгляд центральних понять і топік синергійної антропології; опис методологічних принципів культурології всеєдності. Дослідження проблеми трансдисциплінарності як такої не входить до цих завдань<sup>1</sup>.

Розпочнемо з попередніх зауважень, які в основному стосуються того, що вважається за потрібне називати культурологією всеєдності. Це зумовлено тим, що проблематика синергійної антропології добре артикульована в працях С. С. Хоружого та ін. Зауважимо, що поняття перехідність, винесене в заголовок статті, вказує на попередній характер самого дослідження, що стане зрозумілим у процесі подальшого викладу матеріалу.

Концептуалізація культурології всеєдності виникла у зв'язку з появою в гуманітарному (і не лише) дискурсі проекту філософії неовсеєдності, автором якої є В. І. Мойсеев. Неовсеєдність, як свідчить назва, в своїй початковій точці виходить із філософії всеєдності, яку пов'язують з іменами — В. С. Соловйова, С. Л. Франка, Л. П. Карсавіна та ін. Одним з основних завдань, що ставить перед собою проект неовсеєдності, є побудова нового синтезу або інтегральної моделі філософії, ширше — інтегральної моделі знання. За зауваженням В. Мойсеева, «філософія неовсеєдності — це спроба відродження і розвитку традицій світової філософії всеєдності» і «проект математизації різного роду традицій інтегральної філософії» [4, с. 3]. Спочатку наголошується на логіко-математичній стороні цього проекту. Утім логіко-математична частина не була домінуючою в працях класиків всеєдності, точніше сказати, саме математична частина і пов'язана з нею математична логіка не мали, наприклад, для В. Соловйова першочергової важливості. Що зовсім не применшує значення логіко-математичного апарату для неовсеєдності, а навпаки, вносить у нього нові інтенції і нові горизонти дослідження. Ця ж обставина стає причиною маніфестування і актуалізації іншої сторони неовсеєдності, а зокрема культурології всеєдності, для якої важливою стає гуманітарна компонента<sup>2</sup>. Культурологія всеєдності не

---

<sup>1</sup> Детально про трансдисциплінарність див. Киященко Л. П. *Философия трансдисциплинарности* / Л. П. Киященко, В. И. Моисеев. — М. : ИФРАН, 2009. — 205 с.

<sup>2</sup> Докладніше: Мирошниченко В. С. *Перспективы развития концептуальных основ философии всеединства: культурологическое измерение* / В. С. Мирошниченко // *От всеединства к неовсеединству. Размышления о...* : Философский альманах. — Озерск : Изд-во ОТИ НИЯУ МИФИ, 2011. — Вып. 12. — С. 35–44.

є випадковою подією, адже необхідність аналізу культури епохи *post*, культури актуальної, використовуючи платформу класичної всеєдності, є нормою. Увага зосереджується не стільки на історичному аналізі культурологічної проблематики в працях В. Соловйова чи С. Франка, а на розмірковуванні про культуру кінця ХХ поч. ХХІ ст. Філософія всеєдності стає методологічною основою неовсеєдності (і культурології всеєдності).

Природним є ще одне запитання: наскільки коректним є поєднання в одному понятті двох, що належать до різних епох і виникли за різних обставин? Вважається, що подібна ситуація цілком допустима, оскільки культурологія вбачається як певне інтегральне знання про культуру, про основні закономірності її розвитку, про її сенс. У всеєдності культура посідає своє місце, як у чистому вигляді так і у зв'язці із соціальною проблематикою, онтологією, гносеологією, антропологією. Іншими словами, відбувається природне зближення культурології та всеєдності, що надає культурології онтологічної бази, поєднує методології і надає імпульсу для розвитку нового погляду на культуру, естетику, антропологію тощо. Культурологія всеєдності заповнює сформовану лакуну в межах неовсеєдності, і переосмислює його базові концепти (всеєдність, сутність (рос. *существо*), антиномія, теофанія) в одному культурвсеєдиному напрямку. Культурологія всеєдності — це і заповнення/переосмислення/розвиток всеєдності, і позиціонування культурології як теорії і практики ХХІ ст.

Інструментарій культурології всеєдності не зовсім вироблений, адже її концептуалізація триває (чого не можна сказати про синергійну антропологію, концептуалізація якої почалася в 70-і р. ХХ ст., а інституціоналізація (створення Інституту синергійної антропології) відбулася у 2005 р.). До методологічних принципів культурології всеєдності, на цьому етапі її розвитку, належать: перше наближення, заперечення себе. Про заперечення себе вже йшлося<sup>1</sup>. Зазначимо, що важлива роль у принципі заперечення себе відводиться питанню ідентифікації, означення себе, свого статусу чи соціальної ролі. Самоідентифікація заперечує ідентифікацію. Як тільки особистість означає себе особистістю (богословом, філософом), вона перестає нею бути. Визначення стискає особистість. Більше немає почуття легкості, невимушеності. Весь час відчувається страх видатися не тим, ким тебе визначають і уявляють. Парадокс цього зводиться до того, чи є ми насправді тими, ким себе (або ж нас) означаємо, або ж це порожній звук,

<sup>1</sup> Мирошниченко В. С. «Отрицание себя» как гносеологический элемент культурологии всеединства: к проблеме понимания «Логики Открытого Синтеза» В. И. Моисеева / В. С. Мирошниченко // Культурна спадщина Слобожанщини. Культура, мистецтво, філософія, охорона пам'яток. Збірник науково-популярних статей. — Х. : Курсор, 2011. — Випуск 24. — С. 82–84.



симулякр? Заперечення себе маніфестується, головним чином, через апофатику — розуміння того, ким ми не є, приводить нас до утвердження того, ким ми є. Цей шлях перманентний, означування себе ніколи не закінчується змістовно, за сенсом. Заперечення себе не призводить до усунення особистості. Особистість є особистістю, перебуваючи/будучи в запереченні. Це її шлях заперечення. Заперечення себе (свого статусу, соціальної ролі) зближує мене з Іншим. Але тільки в тому разі, коли і він відмовився від себе. Заперечення — це основний шлях розуміння особистістю себе й Іншого, який зберігає їх свободу і своєрідність. Зупинимось детальніше на принципі першого наближення.

Перше наближення — це інтуїція, здатність бачення предмета/явища в усьому його різноманітті, для чого необхідні налаштованість і рішучість. Перше наближення слід відрізнити від напередрозуміння (рос. предпонимание) і концепції герменевтичного кола. Згідно з Е. Тісельтоном, британським фахівцем у галузі герменевтики, сенс напередрозуміння (нім. *vorverständnis*) зводиться до того, що «воно пропонує лише початковий, перехідний етап до подальшого, точнішого розуміння. З самого початку воно передбачає можливість унесення виправлень та змін. Ідеться про формулювання вихідного припущення з метою дати поштовх процесу, спрямованого на глибше проникнення в суть питання» [5, с. 19]. Перед нами розумовий ланцюжок, в якому всі елементи взаємопов'язані і складають єдине ціле — герменевтичне коло. У свою чергу перше наближення не припускає (не стверджує їх наявність як щось обов'язкове) подальші кроки. У цьому то й полягає сенс першого наближення, що мислимий таким чином предмет може мати не достатньо чіткі обриси, сфокусована увага — розмита і це не недолік, а інтуїція, яка не виносить за дужки суперечливі контексти, але зберігає їх. Перше наближення — відкрите і початкове. Фокусування думки, нехай і не виразне, вже дає основу для умовиводів. Буквально «наближення» знімає дистанцію між мною і предметом/Іншим. Я можу нічого не знати про предмет, але наблизивши його, мені стають очевидні його контури, його поверхня і через них я можу проникнути в тіло, в сенс (навіть якщо мені і не вдасться в ньому затриматися). Перше наближення цілком реально вважати пролегоменами до антиномістичного монодуалізму і металогіки С. Франка. Також перше наближення має власні паралелі з феноменологією. Зокрема з ейдетичною інтуїцією, згідно з якою для того, щоб порівнювати численні факти, необхідно мати уявлення про їх суть — те, завдяки чому вони подібні.

Перше наближення як принцип застосовується під час реконструювання, наприклад, естетичної позиції М. Уельбека. Стосовно філософії вседності його використовує і сам М. Уельбек (приховано) у своїх працях. І це стає ключовим для розуміння того, що

в разі першого наближення дотримується час і простір. У тому сенсі, що в подальшому можливе нове перше наближення в нових умовах.

У широкому розумінні перше наближення працює при аналізі здійсненному В. Каплуном у праці «Від Ніцше до Ніцше: про одне перетинання двох філософських біографій (Семен Франк і Мішель Фуко)» [3]. Головна ідея зводиться до того, що хоча С. Франк не був і не міг бути ознайомленим із творчістю М. Фуко, а М. Фуко не вивчав праці С. Франка, — їх творчий перетин спостерігається за посередництва Л. Вінсвангера, близького знайомого С. Франка і М. Фуко. Останній не належить до традиції вседності. Подібне положення дає передумови до твердження, що ідейна (також перетинання філософських біографій) близькість М. Уельбека (як приклад принципу першого наближення) і російської релігійної філософії/філософії вседності є цілком реальною. Інше питання, що вона імпліцитна і самотутня, що надає їй особливого значення/якості — розкриває естетичну/постсекулярну грань вседності. І в контексті вседності/неовседності ці обставини не абсурдні, але знаменують собою концепт пошуку й опису. Важливо підкреслити, що в цьому разі здійснюється спроба побудови дискурсу. Дискурсу, який не має прямого/явного об'єднавчого чинника, проте, він сходиться при першому наближенні. Інакше кажучи, російська філософія вседності, як проект, перестав існувати в середині ХХ ст., але на рівні ідей він продовжує функціонувати — експліцитно й імпліцитно, розвиваючись у різних галузях буття, проявляючись, здавалося б, у мислителів, які до нього не мають жодного стосунку.

Проаналізуємо ключові моменти синергійної антропології. Говорячи про синергійну антропологію необхідно відзначити, що цей напрям являє собою неklasичний підхід до феномену людини [6]. Розробляти новий підхід почали в 70-ті р. ХХ ст. С. С. Хоружий, А. В. Ахутін, В. В. Бібіхін. Саме С. Хоружому належить більшість теоретичних праць із синергійної антропології. Некласична природа синергійної антропології виявляється у відмові від центральних положень європейської думки щодо людини, так званої тріади: сутність — субстанція — суб'єкт або відмова від есенціального філософствування. У свою чергу відмова від класичної тріади зумовлює необхідність вироблення нових концептів і методології, що означає перегляд антропології як такої. Тобто основою синергійної антропології є досвід і практики людини, на відміну від класичної антропології, котра ставить на перше місце: поняття, постулати й емпіризм. Одночасно синергійна антропологія не відкидає вихідні поняття/постулати, але вказує на їх обмеженість. Стосовно емпіризму, то він виключається як такий. Вихідним «епістемологічно прозорим» досвідом (спостерігається паралель з Е. Гуссерлем) приймається досвід духовних практик.

Базовою духовною практикою є православний ісихазм — духовно-антропологічний процес, інтерпретований як категорія практик себе (паралель з М. Фуко). Характерно те, що синергійна антропологія органічно згладжує гострі кути постструктуралізму, гармонійно влітаючи його в свою канву, що, в принципі, можна розцінювати як певний подвиг, рішучість і відвагу: «я називаю відвагою шаленство в стані пристрасного потягу до небезпеки» [2, с. 14]. І в такій позиції синергійної антропології є свої ризики: використання принципів заперечення метанаративів до самих метанаративів; примирення тілесних практик себе і розумного діяння (рос. умное делание) і, таким чином, спостерігається не стільки антропологічна практика, скільки онтологічна (або онтогносеологічна). Така практика є процесом перетворення людини, вершина якої — обожнення (грецьк. Θεωσις), а основний спосіб — молитва (акт богоспілкування).

Фундаментальними принципами синергійної антропології є:

1. Принцип енергійності, згідно з яким антропологічна реальність описується не в дискурсі сутності, а в дискурсі енергії (буття-дії). За словами С. Хоружого: «Проблема енергії — одна з вічних, найглибших і найскладніших проблем філософського розуму, і багато суттєвих питань, у ній виникаючих, донині відкриті» [7]. Оскільки статус поняття енергія точно не визначений, робочим є термін «антропологічний прояв». Серед філософських напрямів енергійного роду слід назвати: філософія волі, філософія життя, екзистенціалізм, пізній марксизм.
2. Принцип граничності (рос. принцип предельности), тобто граничних антропологічних проявів: «у всій неозорій і вкрай гетерогенній множинності антропологічних проявів ми виділяємо рід або клас так званих граничних антропологічних проявів і приймаємо, що саме цей клас є визначальним, конститутивним для людини — тобто в цих проявах формується конституція людської істоти, базові структури її особистості й ідентичності» [7]. Саме ці прояви є конститутивними для людини. Антропологічний прояв — зіткнення з Інбуттям (реальністю поза межами свідомості й існування), при якому людина досягає своїх можливих меж.

Крім принципів синергійної антропології важливо звернути увагу на її ключові поняття, такі як: антропологічна межа, розмикання людини. Антропологічна межа — сукупність граничних антропологічних проявів (про що йшлося вище). Розмикання людини має місце в граничних антропологічних проявах. Людина розуміється як суще, котре здійснює розмикання себе (в класичній антропології суще володіло сутністю). Своім корінням поняття розмикання сягає православно-богословського поняття синергії (греч. συνεργία — зустріч, спільна дія, порозуміння енергій людини та Інбуття). Синергія — розмикання себе назустріч Богові, в наслідок чого відбувається зміна способу буття людини

на підступах до обоження. Адае в людині діють уже не лише її енергії. Людина знаходить «розумні почуття», котрі маніфестують розімкнення її до іншого способу буття. Теозис (або обоження), у свою чергу, не здійснюється в межах земного існування людини. Завдання людини — розімкнути себе, досягти синергії.

Механізмами, завдяки яким відбувається розмикання людини, є: онтологічна (розмикання в бутті), онтична (розмикання в сущому) і віртуальна (розмикання у віртуальних феноменах) топіки [7]. У процесі побудови й обґрунтування механізмів синергійна антропологія, тією чи іншою мірою, використовує: концепт несвідомого (З. Фрейд); топологічну антропологію (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі); напрацювання граничного онтичного досвіду (М. Хайдеггер). У статті «Синергійна антропологія» для польської енциклопедії С. Хоружий, зокрема, підкреслював, говорячи про конструювання нової парадигми конституції людини: «Маючи цілий набір репрезентацій, що визначають різні антропоморфамції, модули суб'єктності, особистісні структури, ця парадигма слугує ядром радикально некласичної концепції людини — безсуб'єктної, безсутнісної і плюралістичної» [6].

Таким чином, в першому наближенні, загальні риси синергійної антропології та культурології всеєдності вбачаються саме в антропологічній частині, при цьому, якщо синергійну антропологію більше цікавить енергійна компонента (котра походить від Отців Церкви і паламізму), то для культурології всеєдності ключовим є аксіологія, переважно через яку експлікується тема культури у філософії всеєдності. Ще один важливий момент полягає в тому, що культурологія всеєдності може містити як відкрито виражену релігійну складову, так і постсекулярну, навіть атеїстичну, а також заперечувати/обмежувати/підтримувати концепт сутності (в синергійній антропології він суттєво обмежується). І це зовсім не парадокс, а поєднання непоєднуваного. Адае цілісність може виражатися по-різному. Цілком припускається світське тлумачення цілісності (всеєдності) і її пошук. Як приклад наводиться творчість М. Уельбека, який не є мислителем неовсеєдності, але його творчість прийнята ідеєю пошуку цілісності і навіть її містичним переживанням (не релігійним). Для М. Уельбека важливе естетичне бачення цілісності.

Синергійна антропологія та культурологія всеєдності не є ідентичними напрямками, але вони можуть суттєво доповнити один одного. Якщо для першої досвід російської релігійної філософії не є першорядним і принциповим (оскільки, на думку С. Хоружого, в ньому відсутня практична сторона), то для другої він є основою. Також одним з ключових для культурології всеєдності є поняття культури і пов'язане з ним поняття цінності, мало артикульоване в синергійній антропології. І синергійна антропологія, і культурологія всеєдності не належать до міждисциплінарного напрямку (як

і неовсеєдність). Синергійна антропологія та культурологія всеєдності використовують різні дисциплінарні дискурси, але вони не є роз'єднаними, а інтегруються, в перспективі, в нову концептуальну єдність. Йдеться про трансдисциплінарні напрями, що є перспективними для подальших теоретико-практичних пошуків. Саме в цьому і полягає альтернативність цих двох напрямів. Альтернативність до академічної культурології, до академічної антропології, до міждисциплінарності. Перехідність свідчить про те, що ці нові напрями, з одного боку, не сформовані (культурологія всеєдності), з іншого — трансдисциплінарність не артикульована належною мірою.

### Список літератури

1. Гумбрехт Х. У. Должны ли гуманитарные науки быть научными? [Электронный ресурс] / Х. У. Гумбрехт. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2004/35/gum13.html>
2. Жене Ж. Щоденник злодія / Ж. Жене [Пер. з фр. О. Жупанського]. — К. : Юніверс, 2004. — 304 с.
3. Каплун В. От Ницше к Ницше: об одном пересечении двух философских биографий (Семен Франк и Мишель Фуко) / В. Каплун // Мишель Фуко и Россия: сб. статей. — СПб. ; М. : Европейский университет в Санкт-Петербурге: Летний сад, 2001. — С. 146–166.
4. Мойсеев В. И. Введение / В. И. Мойсеев // От всеединства к неовсеединству. Размышления о... : Философский альманах. — Озерск : ОТИ НИЯУ МИФИ, 2011. — Вып. 12. — С. 3–5.
5. Тисельтон Э. Герменевтика / Э. Тисельтон [Пер. с англ. О. Розенберг]. — Черкаassy. : Коллоквиум, 2011. — 430 с.
6. Хоружий С. С. Синергійная антропологія [Электронный ресурс] / С. С. Хоружий. — Режим доступа: [http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2012/05/sin\\_anthrop\\_enciklopedia.pdf](http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2012/05/sin_anthrop_enciklopedia.pdf)
7. Хоружий С. С. Синергійная антропологія как новый поход в методологи гуманитарного знания [Электронный ресурс] / С. С. Хоружий. — Режим доступа: [synergia-isa.ru/lib/download/lib/%2BNovgDoklad.doc](http://synergia-isa.ru/lib/download/lib/%2BNovgDoklad.doc). Назва з екрана.

УДК 378.22:[005.7:[008+316.77]

Т. О. ДМИТРЕНКО  
T. DMITRENKO

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПАРАДИГМАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

### SPECIAL FEATURES OF TRAINING OF HOLDERS OF THE MANAGEMENT OF SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY: PARADIGMAL ANALYSIS

*Розглянуто особливості підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності. Сформульовано основні положення парадигм*

освіти — управлінської та соціально-комунікативної. На основі аналізу досягнень у сфері педагогіки вищої школи обґрунтовано напрями вдосконалення підготовки магістрів у Харківській державній академії культури.

**Ключові слова:** підготовка магістрів, менеджмент соціокультурної діяльності, парадигмальний аналіз, парадигма управління, парадигма соціальної комунікації, соціально-педагогічна система вищої школи.

*Рассмотрены особенности подготовки магистров по менеджменту социокультурной деятельности. Сформулированы основные положения парадигм образования — управленческой и социально-коммуникативной. На основе анализа достижений в области педагогики высшей школы обоснованы направления усовершенствования подготовки магистров в Харьковской государственной академии культуры.*

**Ключевые слова:** подготовка магистров, менеджмент социокультурной деятельности, парадигмальный анализ, парадигма управления, парадигма социальной коммуникации, социально-педагогическая система высшей школы.

*In the article the peculiarities of the training of the holders of a master's degree in the field of a management of social-cultural activity are examined. The main statements of the paradigmas of an education — in the field of a management and the social communication are formulated. On the ground of an analysis of the achievements in the field of pedagogics of high education the directions of improvement of the training of the holders of a master's degree in the Kharkiv state academy of a culture are grounded.*

**Key words:** he training of the holders of a master's degree, management of social-cultural activity, paradigm analysis, paradigm of the management, paradigm of the social communication, social-pedagogical system of high education.

Парадигма (paradigm) — основоположний спосіб мислення, сприйняття і розуміння світу. [1, с. 805]

Підготовка магістрів у вищому навчальному закладі здійснюється за такими основними напрямками: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформувати ґрунтовні знання, вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знаннева парадигма); вибір доцільного способу діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності, спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична парадигма).

Аналіз основних парадигм в освіті засвідчив, що здебільшого вони стосуються статичні об'єктів. Отже, сукупність парадигм в освіті не є функціонально повною.

Мета статті — на основі парадигмального аналізу обґрунтувати особливості підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної



діяльності та розробити парадигми управління й соціальної комунікації.

Парадигмальний аналіз підготовки магістрів виявив, що до основних парадигм освіти (знаннєвої, культурологічної, гуманістичної) слід додати принаймні дві парадигми — управлінську і соціально-комунікативну, які відображають динаміку об'єктів дослідження.

Парадигми управління підготовлена працями вчених-педагогів, психологів: С. І. Архангельського, Ю. І. Машбиця (кібернетична концепція інформаційного навчання); П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Тализіної (етапи процесу управління в навчанні, зокрема орієнтувальний); В.О. Якуніна (управлінська модель навчання); Т.О. Дмитренко (концепція взаємозв'язку організації, управління, спілкування); В.Я. Ляудіс, К.В. Ярьсько (перехід від прямого управління до самоуправління). Проблема управління вирішується в техніці (технічна кібернетика, автоматизовані системи управління), в економіці (економічна кібернетика, менеджмент), у сфері соціальних комунікацій (менеджмент соціокультурної діяльності).

Об'єктом менеджменту як ефективного досягнення мети через планування, організацію, лідерство (керівництво), контроль стосовно ресурсів є соціально-комунікативна діяльність. Це особливий вид активності, спрямований на забезпечення глобальної інформаційно-комунікаційної взаємодії в суспільстві, підтримку її за допомогою збирання, обробки, зберігання, переробки, розповсюдження та використання соціальної інформації й реалій [1, с.306]. Соціокомунікативна діяльність відбувається в системі, яка є багатовимірною (організації, управління, комунікації), багаторівневою (локальна, регіональна, національна, міжнародна, глобальна), такою, що функціонує на підґрунті сучасних інформаційних технологій (телекомунікаційних, багатоканальних, електронно-цифрових систем супутникового зв'язку). Вчені з соціальних комунікацій, педагоги, психологи вважають, що соціокомунікативна діяльність є різновидом духовної соціально-культурної діяльності (А.В. Соколов, Т.В. Колбіна, О.М. Леонтьев).

Підготовка магістрів у вищому навчальному закладі культури реалізує зв'язок соціокультурної, соціокомунікативної та навчальної діяльності, як інформаційних процесів, що здійснюються через організацію, управління і спілкування між суб'єктами під час гри, диспуту, дискусії, театралізованої вистави тощо (В.М. Нагаєв).

Парадигма управління ґрунтується на основних положеннях:

1. Система, в якій здійснюється підготовка магістрів, складається з трьох підсистем, з'єднаних між собою послідовно. Перша підсистема — організації — є умовою здійснення першого етапу



технології — орієнтувального. Друга підсистема — управління — умова здійснення другого етапу пізнавально-перетворювального, а третя підсистема — спілкування — умова здійснення третього етапу — контрольно-рефлексивного.

2. Організація як вплив на особистість, управління як вплив на діяльність і спілкування в прямому і зворотному напрямках є системоутворювальними факторами для відповідних підсистем.

3. Інтеграція підсистем організації, управління, спілкування відбувається на основі принципів наступності в змісті компонентів і їх гармонізації (узгодженості).

4. На орієнтувальному етапі технології підготовки магістрів управління організація виконує функції прямого управління (алгоритмічне); на пізнавально-перетворювальному етапі організація виконує функції співуправління; на контрольно-рефлексивному етапі організація й управління виступають здебільшого як самоорганізація й самоуправління.

5. Оптимізація системи як умови здійснення процесу підготовки фахівців — магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності — відбувається відповідно критеріїв:

- аксіологічного (компоненти системи є цінностями для суб'єктів);
- діяльнісного (забезпечення культури діяльності через вибір доцільних способів її здійснення);
- діалогічного (досягнення інформаційної культури суб'єктів).

6. Гармонізація системи в статичності має місце через узгодженість відповідних компонентів підсистем організації, управління, спілкування, а в динаміці — через поступовий перехід від прямого управління до самоуправління і самоорганізації.

Соціально-педагогічна система вищої школи, в якій здійснюється підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, є інформаційною системою з такими ознаками: цілеспрямованості; цілісності; повноти компонентів і зв'язків (суб'єктів — педагогів, студентів, а також цілей, принципів, змісту, методів та організаційних форм спільної діяльності й зв'язків — прямих, зворотних); виконання кожним компонентом і зв'язком певної функції; багатовимірності (організації, управління, спілкування); багаторівневості (індивідуальна, групова, навчального закладу тощо); стохастичності процесів. Знаком соціально-педагогічної системи є граф, вершинами якого є суб'єкти, а зв'язки між вершинами віддзеркалюють наявність спільної діяльності суб'єктів у процесі підготовки магістрів. Символом, що розкриває сутність знаку, є структурно-функціональна схема з компонентами і зв'язками, яка розширює уявлення стосовно підготовки як процесу організації, управління і спілкування за допомогою певних засобів.

Системний і знаково-символічний підходи є інструментами впливу знанневої парадигми на технологію процесів у соціально-педагогічній системі, зокрема фахівців з менеджменту соціокультурної діяльності.

Аналіз засвідчив, що на початку ХХІ ст. основи педагогіки вищої школи зазнали суттєвих змін, а саме:

- обґрунтовано підґрунтя диференціації та інтеграції науки із загальною педагогікою й іншими компонентами системи педагогічних наук; підґрунтям диференціації стала педагогічна система, яка має особливості для кожної науки; підґрунтям інтеграції став педагогічний процес; сформульовано питання оптимізації й адаптації педагогічної системи і педагогічного процесу на основі їх моделей;

- визначено особливості педагогічного мислення: системність, багатовимірність, багаторівневність, повнота, доказовість, оптимальність, адаптивність, гармонійність;

- розроблено визначення педагогічної методології як учення про способи діяльності: організації (вплив на особистість), управління (вплив на діяльність) і спілкування для забезпечення пізнання й перетворення педагогічних об'єктів;

- визначено структуру методологічної системи дослідження, до складу якої входять: науковий апарат (характеристика компонентів дослідження — мети, завдань, об'єкта, предмету, концепції, гіпотези; філософська методологія — загальні принципи пізнання; специфічні принципи пізнання об'єктів розгляду; загальнонаукова методологія — теоретичні концепції, які слід використовувати в різних сферах наукових досліджень (підходи); конкретнаукова методологія як сукупність методів, принципів і процедур, які використовуються в спеціальній науковій дисципліні (методологія конкретної науки — це проблеми, специфічні для наукового пізнання в означеній галузі, а також питання, що ставляться на вищих рівнях методології, наприклад, моделювання об'єктів, застосування математичних методів (множин, матриць, графів тощо); статистичних методів); технологічна методологія — методика й техніка дослідження як сукупність процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої його можна долучати до масиви наукового знання) [2].

Аналіз структури методологічної системи виявив, що вона є інваріантом стосовно конкретної науки і наукового дослідження. Розглянемо основні компоненти системи на прикладі педагогіки вищої школи. Об'єктом дослідження, зазвичай, є процеси, наприклад, підготовки магістрів із менеджменту соціокультурної діяльності; предметом — педагогічні умови здійснення процесу відповідно до прийнятих критеріїв й обмежень; мета — теоретичне

обґрунтування й експериментальна перевірка соціально-педагогічної системи і процесу підготовки магістрів, які розроблені на основі визначених педагогічних умов (оптимізації, адаптації тощо).

Філософська методологія містить такі принципи: об'єктивність, наочність, науковість, історичність і логічність, активність суб'єктів у пізнанні і перетворенні об'єктів, зв'язок із практикою, детермінізм, ізоморфізм, сходження від абстрактного до конкретного, системність. Принципи інтервальності та гармонізації почали застосовуватися як загальнонаукові наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст. Принцип інтервальності Ф. В. Лазарева містить три складові — онтологічну, гносеологічну і методологічну [3, с. 209-211]: онтологічна — структура світу інтервальна, що проявляється в багатовимірності (багатовекторності), багаторівневості (ієрархічності); гносеологічна — кожен суб'єкт пізнання не є абсолютним спостерігачем, який має можливості доступу до істини; будь-який суб'єкт пізнання завжди перебуває тільки на відносній за своєю природою «пізнавальній позиції», на тій або іншій системі відліку; методологічна — «умови пізнання» пристосовані до «умов буття».

Принцип гармонізації відношень між різними, але не взаємозамінними сторонами, тенденціями передбачає їх взаємопокладання, зумовлення, доповнення. Принцип розглядається у філософії, економіці, психології. У педагогіці актуальним є науковий інтерес питання співвідношення гармонії та суперечності в процесі спільної продуктивної діяльності педагогів й учнів.

Розвиток методологічної системи дослідження у сфері педагогіки вищої школи відбувався в напрямі здійснення класифікації підходів на такі, що дозволяють описати статичку й динаміку об'єктів, а також у розробленні інваріанта — технології процесів у педагогічній системі.

Невирішеними питаннями педагогіки вищої школи є такі:

- розроблення теорії педагогічного пізнання на межі педагогіки й філософії;
- конкретизація (з точки зору принципу інтервальності) концепції П.Я. Гальперіна формування розумових дій — на межі педагогіки і психології;
- розвинення культурологічної парадигми і відповідного підходу на основі принципу гармонізації в статичці через проектування взаємоузгоджених компонентів соціально-педагогічної системи як цінностей для майбутніх фахівців;
- розвинення парадигми управління і кібернетичного підходу з метою створення умов для поступового переходу від прямого управління до самоуправління й самоорганізації.

Визначення особливостей підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності дозволило сформувати основні положення соціально-комунікативної парадигми, яка разом з управлінською надають можливості дослідити динаміку означені об'єктів.

1. Предметом педагогіки вищої школи є соціально-педагогічна система вищої школи, яка функціонує під впливом зовнішніх факторів (об'єктивних, суб'єктивних), що позначається на змінах у структурі системи й компонентів.

2. Соціальний аспект педагогіки вищої школи виявляється в її впливові на суспільство через здійснення процесів навчання, виховання, соціалізації, розвитку майбутніх фахівців, а також у зворотному впливі суспільства на соціально-педагогічну систему вищої школи для оптимізації та адаптації до умов, що склалися.

3. Комунікативний аспект дослідження соціально-педагогічної системи вищої школи полягає в тому, що її основною характеристикою є отримання, перетворення, зберігання та застосування інформації в процесі прийняття рішення в ситуації, що склалася.

Отже, динамічність педагогіки вищої школи можна описати за допомогою соціально-комунікативної парадигми як сукупності трьох рівнів: на макrorівні предмет педагогіки вищої школи — педагогічна система — розглядається як соціально-комунікативна (знаком є загальна структура системи управління у вигляді спрямованого графу, а символом — структурно-функціональна схема соціально-педагогічної системи); на рівні парадигмальних векторів соціально-педагогічна система є об'єднанням підсистем організації, управління, спілкування; на технологічному рівні підсистема організації — умова здійснення етапу орієнтування, підсистема управління — пізнавально-перетворювального етапу, а підсистема комунікації — етапу контролю і рефлексії отриманих результатів.

Сучасні вчені розглядають парадигму як репрезентативну культуру дослідників, які діють у її межах, і доки вони визнають основоположну теорію, знаходять теоретичні аргументи на її користь, а також експериментальні підтвердження [4, с. 247]. Особливістю парадигмальності педагогічного дослідження є функціональна повнота парадигм і підходів, що описують статику й динаміку об'єктів. Для того, щоб парадигма виконувала інструментальну функцію, була способом пізнання і перетворення об'єктів (Р.Л. Дафт), слід реалізувати її зв'язок у відповідному підході. М.К. Чапаєв, Е.Л. Воробйова зазначають: «Будь-яка педагогічна парадигма зумовлена певними методологічними настановами і нормами, що надає можливості будувати ту або іншу модель освіти. Різноманітність методологічних «світів» дозволяє стверджувати наявність принципу «методологічної відносності» [6,

с. 83]. На нашу думку, дія принципу методологічної відносності спостерігається під час розробки компонентів педагогічної системи, зокрема принципів (сукупність — наступність, перспективність), змісту освіти (чотирикомпонентна модель І.Я. Лернера).

Надалі слід розробляти положення загальної теорії відносності в гуманітарній сфері, що буде кроком уперед до обґрунтування цілісності об'єктів дослідження, більш адекватного відображення реальності.

Особливістю парадигмальності дослідження в галузі соціальних комунікацій є формування множинності теоретико-методологічних передумов вивчення об'єктів: культурфілософські, лінгвістичні, соціологічні, масмедійні, бібліотечно-інформаційні, психологічні, когнітивно-психологічні, культурологічні. Концепції соціальних комунікацій є диверсифікацією пізнання соціальної взаємодії. У словнику-довіднику із соціальних комунікацій наведено 16 різних концепцій, які вможливають різноаспектне вивчення [4].

Інструментальний підхід у педагогіці набув розвитку в працях Дж. Дьюї, котрий сформулював таке положення: інтелектуальними засобами (інструментами) вирішення проблемної ситуації є поняття, ідеї, концепції, гіпотези, теорії. Вітчизняні вчені розробляли теорію проблемного навчання, засобами якого є поняття проблеми, проблемної ситуації, проблемного питання (В.І. Лозова). Деякі поняття існують як компоненти метанауки: проблема, число, знання, досвід тощо. Ю.П. Сурмін визначає проблему дослідження як сукупність відмінностей між істотними, частіше небажаними, станами об'єкта або явища, а також бажаним станом справ, який виражений науковою мовою [5]. Фундаментальними засадами підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності є вирішення таких проблем:

- обґрунтування комунікативної природи діяльності майбутніх фахівців;
- розробка соціально-педагогічної системи підготовки як інформаційної складової: виявлення структури і функцій системи та її компонентів;
- здійснення гармонізації системи в статичі узгодженням між компонентами системи;
- розробка структурної схеми педагогічного процесу підготовки магістрів (факторно-критеріальна модель), що містить фактори, які впливають на процес; суперечності; умови здійснення процесу — підсистеми організації, управління, комунікації; етапи технології підготовки магістрів — орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольнорефлексивний із засобами для здійснення організації, управління, комунікації; критерії оцінювання якості підготовки;

• здійснення гармонізації процесу завдяки створенню умов для переходу від прямого управління діяльністю студентів до самоуправління і самоорганізації.

Подальші наукові дослідження будуть пов'язані з вирішенням означених проблем для підвищення ефективності підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності.

#### Висновки

1. Парадигмальний аналіз підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності ґрунтується на розгляді основних парадигм в освіті — знаннєвої культурологічної і гуманістичної, які відображають дослідження статички об'єктів. Аналіз виявив відсутність повноти сукупності парадигм з точки зору дослідження динаміки об'єктів. Обґрунтовано необхідність розробки парадигм — управлінської і соціально-комунікативної, — які дозволяють вивчати динаміку процесу підготовки в системі, яка функціонує на підґрунті організації, управління, комунікації, тобто є багатовимірною і багаторівневою (індивідуальна, групова, колективна, навчального закладу).

2. Сутність парадигми управління полягає в тому, що система, в якій здійснюється підготовка магістрів до соціокультурної діяльності, складається з трьох підсистем — організації (реалізує вплив на особистість з метою мотивації, згуртування, зацікавлення діяльністю), управління (реалізує вплив на діяльність для пізнання і перетворення об'єкта вивчення), спілкування (здійснює контроль і рефлексію результатів). Підсистеми організації, управління, спілкування є умовами здійснення відповідних етапів підготовки магістрів — орієнтувального, пізнавально-перетворювального і контрольно-рефлексивного.

3. Особливості підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності дозволили сформулювати основні положення соціально-комунікативної парадигми, яка пов'язана з управлінською і дозволяє вивчати динаміку об'єктів спеціальності. Сутність соціально-комунікативної парадигми полягає в тому, що основною характеристикою соціально-педагогічної системи, в якій відбувається підготовка магістрів, є отримання, перетворення, зберігання і застосування інформації в процесі прийняття рішення в ситуації, що склалася, втілення в практику, оцінювання результату і корегування (у разі необхідності).

#### Список літератури

1. Дафт Р. Л. Менеджмент. — СПб.: «Питер», 2000. — С. 805
2. Дмитренко Т.О. Парадигмальний аспект дослідження розвитку педагогіки у другій половині ХХ — на початку ХХІ ст. / Т.О. Дмитренко. — Новий колегіум: зб. наук. пр. — Вип. 3 (58). — Харків, 2010. — С. 8-15.

3. Лазарев Ф.В. Философия: учебное пособие для студентов / Ф.В. Лазарев, М.К. Трифонова. — Симферополь: СОНАТ, 1999. — 352с.
4. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): словарь-справочник. — Харьков: КП «Городская типография», 2009. — 392 с.
5. Сурмин Ю.П. Теория социальных технологий: учеб. пособие / Ю. П. Сурмин, Н.В. Туленков. — К.: МАУП, 2004. — 608 с.
6. Чапаев Н.К., Воробьева Э.Л. Категориальные характеристики педагогической методологии // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. — Вып. 2. — Екатеринбург, 1996. — 383 с.

УДК[378.147:316.77]:378.4(477.54-25)ХДАК

О. А. ГАВРЮШЕНКО  
О. А. HAVRIUSHENKO

## КОНЦЕПЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРОГРАМИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДІА-КОМУНІКАЦІЇ» В ХДАК

### CONCEPT OF MASTER PROGRAMME OF «MEDIA COMMUNICATIONS» SPECIALTY

*Висвітлюється концепція магістерської програми зі спеціальності «Медіа-комунікації». Особлива увага приділяється структурі та змістовій наповненості програми.*

**Ключові слова:** інформація, культурологія, медіа-комунікація, медіа-культура, медіа-освіта.

*Рассматривается концепция магистерской программы по специальности «Медиа-коммуникации». Особое внимание уделено структуре и содержанию программы.*

**Ключевые слова:** информация, культурология, медиа-коммуникация, медиа-культура, медиа-образование.

*The concept of the master's program in "Media-communication." Particular attention is paid to the structure and content of the program.*

**Key words:** information, culturology, media communication, media culture, media education.

Останні три десятиліття в усьому світі спостерігається інтенсивний розвиток інформаційних технологій і засобів комунікації, що зумовило стрімку модифікацію існуючої системи масової комунікації, суттєво вплинуло на діяльність самих мас-медіа й культурне буття сучасного людства. Медіа-реальність як новий тип соціокультурного простору викликає до життя все нові і нові моделі навколишнього світу, справляє дедалі більший вплив на сучасну людину [4, 5, 13, 14].



Підготовка магістрів з медіа-комунікацій в Україні (де вона тільки розпочинається) або в Росії (в значній кількості осередків) майже на 100% зосереджена на факультетах журналістики і передбачає створення певної варіативності для бакалаврів цих факультетів. Відповідно, магістерська програма доволі жорстко підпорядкована програмі попереднього освітнього рівня — бакалаврату.

Більшість фахівців з медіа-виробництва, вживаючи слово «медіа», мають на увазі засоби масової інформації, і це відразу ж замикає їх у просторі, обмеженому журналістською практикою. При цьому з поля зору зникають ті феномени культури, які виникли набагато раніше за ЗМІ і належать до, так би мовити, системоутворюючих, а саме: книга як вид медіа, писемність, мова, музика, живопис, скульптура та ін.

Концепція магістерської освіти, яку розробила кафедра культурології та медіа-комунікацій ХДАК, є перед усім культурологічна. Магістранти повинні мати уявлення про соціальну та культурну сфери, про ті трансформації, які нині відбуваються в суспільстві, мати системні базові знання у сфері медіа, інформаційної культури, масових комунікацій у цілому.

У ХДАК реалізують таку модель магістерської програми з медіа-комунікацій, яка характерна для більшості зарубіжних видів медіа-освіти, коли після бакалаврата, здобувши знання в певній предметній сфері, студент набуває необхідні «комунікативні компетенції» для роботи із цим контентом у медіа-просторі.

Навчальний план спеціальності «Медіа-комунікації» спрямований на підготовку універсального фахівця, здатного на високому організаційно-правовому, технічному й змістовному рівні розробляти та реалізовувати новаторські медіа-продукти, фахівця, котрий професійно володіє основними технологічними інструментами й творчими навичками, необхідними для роботи в креативних індустріях, який спроможний створювати медіа-контент різного ступеня складності для різних каналів комунікації.

У виховному сенсі підготовка магістрів базується на запропонованій Академією педагогічних наук України Концепції медіа-освіти, де враховані національна та етнолінгвістична специфіка медіа-потреб, пріоритет морально-етичних цінностей, завдання розвитку в Україні громадянського суспільства [7].

Реалізація концепції підготовки універсального медіа-фахівця в ХДАК забезпечується:

- поєднанням теоретичного навчання з навчанням у середовищі власної академічної навчальної медіа-студії, новітнього технологічного забезпечення, яке вже успішно апробовано в процесі викладання на мистецьких спеціальностях;

- поглибленою фаховою підготовкою на випусковій кафедрі, де працюють провідні культурологи України, фундатори нової галузі знань;
- залученням до навчального процесу викладачів з факультетів документознавства та інформаційної діяльності, кіно- і телемистецтва, кожен з яких є висококваліфікованим фахівцем у певній, потрібній майбутньому медіа-магістру, професійній компетенції.

Широкі можливості для наукової діяльності медіа-магістрів відкриваються завдяки участі у фундаментальних культурологічних дослідженнях академії. Ці дослідження можуть бути формалізовані, передусім, за культурологічними спеціальностями (26.00.00) та спеціальностями, пов'язаними із соціальними комунікаціями (27.00.00). За тематикою вони можуть охоплювати історичні та теоретичні аспекти буття сучасної світової медіа-цивілізації, конкретні медіа-феномени.

Модель організації навчального процесу базується на поєднанні теоретичної та практичної складових. Навчальний план підготовки магістра з медіа-комунікацій забезпечує в межах основних функціональних напрямів діяльності набуття таких професійних компетенцій: 1) соціально-проектувальних, 2) організаційно-адміністративних, 3) інформаційно-дослідницьких.

Соціально-проектувальні компетенції передбачають такі основні вміння:

- використовувати знання сучасного стану та тенденцій розвитку глобального медіа-ринку, особливостей розвитку вітчизняної медіа-галузі у професійній діяльності;
- визначати цілі проектування та критерії ефективності, володіти стратегією проектування в медіа-просторі;
- здійснювати моніторинг соціокультурного середовища, виокремлювати сфери проектної діяльності та визначати напрями медіа-проекування;
- діагностувати сталість норм у суспільних відносинах і визначити пріоритетні сфери медіа-діяльності;
- визначати перспективні комунікаційні моделі відповідно до особливостей соціокультурного середовища;
- визначати стратегічні завдання в налагоджуванні зв'язків із громадськістю, творенні каналів комунікації з лідерами, що формують суспільну думку;
- здійснювати збір, обробку, аналіз, систематизацію інформації, узагальнювати вітчизняний і зарубіжний досвід з питань розробки медіа-проектів і програм, використовуючи методи наукових досліджень і сучасні технічні засоби інформаційних технологій;

- використовувати знання специфіки формування системи соціальних та індивідуальних детермінантів інтересів суб'єктів медіа-процесу;
- розробляти комунікативну стратегію організацій та установ, що сприяють поліпшенню якісних параметрів задоволення культурних потреб населення.

Організаційно-адміністративні компетенції передбачають такі основні вміння:

- здійснювати інформаційно-методичне забезпечення виконання програми у вигляді реклами, видавничої діяльності, презентацій проектів і програм;
- розробляти технологічні процедури і створювати нормативну основу забезпечення проектів, зважаючи на цільові орієнтири;
- організовувати та проводити спеціалізовані соціально-культурні програми (методологічні ігри, прес-конференції, наукові презентації тощо);
- обирати певну комунікативну стратегію, обґрунтовувати й розробляти комплексний медіа-план;
- репрезентувати різноманітні засоби вербального спілкування (бесіда, дискусія, переговори, консультації, полеміка, виступи тощо);
- вміння обґрунтовувати й розробляти комунікативну політику підприємства, організації, установи зважаючи на фактори ризику в умовах конкурентного середовища;
- управляти масовими комунікаціями в ЗМІ, проводити спеціальні кампанії в ЗМІ для журналістів, а також клієнтів, партнерів, громадськості в пресі, на телебаченні, радіоканалах, мережі Internet;
- формувати власний гнучкий стиль керівництва, використовуючи свої повноваження для підтримки розумного балансу влади.

Інформаційно-дослідницькі компетенції передбачають наступні основні вміння:

- ставити дослідницькі завдання, знання й розуміння принципів використання методів якісних і кількісних маркетингових досліджень, необхідних для вибору оптимального позиціонування ЗМІ й медіа-продукції, їх просування на ринку, формування їх іміджу й репутації, а також керування брендами у сфері ЗМІ;
- виявляти джерела інформації, аналізувати їх, забезпечувати надійність та достовірність інформації;
- здійснювати добір технологій, необхідних для надання якісних медіа-послуг;

- проводити ідентифікацію, класифікацію та надання інформації за допомогою програмних і комп'ютерних засобів, локальних і глобальних мереж;
- вміння ставити дослідницькі завдання, знання й розуміння принципів використання різноманітних методів наукових досліджень (соціологічних, психологічних, економічних та ін.), необхідність у яких виникає під час визначення редакційної політики, програмування й продюсування в сфері ЗМІ;
- визначати основні етапи і процедури дослідження медіа;
- застосовувати відповідні методи описування та аналізу результатів дослідження;
- моделювати поведінку різних об'єктів і явищ у сфері ЗМІ на основі дослідницьких даних і побудови коротко-, середньо- й довгострокових прогнозів та сценаріїв їхнього розвитку;
- розробляти стратегічні й тактичні завдання функціонування відповідних організаційних структур і підрозділів професійної діяльності;
- передбачати соціальний ефект упроваджених медіа-проектів.

Результативність і ефективність навчального плану підготовки магістрів з медіа-комунікацій базується на засвоєнні теоретичних положень і набутті практичних навичок і вмінь з комплексу таких основних дисциплін:

1. У нормативній частині: візуальна культура, медіа-культура сучасного суспільства, інтелектуальна власність, методика розробки медіа-проектів, менеджмент у сфері медіа-комунікацій та ін.

2. У варіативній частині: управління медіа-проектами, основи WEB-дизайну, психологія масової комунікації, сучасна медіа-індустрія, комунікативні стратегії в добу глобалізації, мультимедійні технології в науці, культурі й освіті, сучасні інформаційні технології та Інтернет, методи дослідження медіа, реклама та медіа-планування та ін.

3. Науково-практична підготовка: технологічна практика, виробнича практика, науково-дослідницька практика.

Підготовка магістра завершується написанням магістерської дисертації в традиційній формі або у формі творчої розробки (сценарного плану, бізнес-проекту, синопсису, готового творчого проекту).

Навчальний процес з підготовки магістра з медіа-комунікацій підпорядкований таким принципам:

духовності й етичності — нова генерація медіа-фахівців покликана підтримувати розвиток духовної культури українського народу, забезпечувати етичність у використанні медіа-ресурсів;

практичності — навчальний процес у магістрів з медіа-комунікацій спрямований на підготовку до практичної роботи з адміністративно-організаційного та технічного забезпечення авторських медіа-проектів, їх теоретичного насичення;

універсальності — підготовка магістрів з медіа-комунікацій має бути багатоаспектною, щоб забезпечити можливості їх працевлаштування в основних видах електронних і друкованих ЗМІ, різних державних і приватних медіа-структурах;

креативності — магістр з медіа-комунікацій повинен бути не стільки виконавцем, скільки розробником (адміністратором, продюсером) оригінального медіа-продукту;

конвертованості, що передбачає орієнтацію на сумісність магістерської програми з подібними програмами, запропонованими вітчизняними та зарубіжними університетами.

Підготовка магістрів орієнтована на широкий ринок праці. Основним сегментом цього ринку є медіа-індустрія України — провідний і найдинамічніший сектор економіки сучасного інформаційного суспільства, що забезпечує сталість попиту на робочу силу, навіть на тривалу перспективу.

Основні види професійної діяльності магістра з проектування й адміністрування медіа-проектів пов'язані з роботою:

- програмного директора;
- головного редактора програм;
- начальника прес-центру;
- менеджера у видавничій діяльності, контент-менеджера, програм-менеджера;
- наукового співробітника-консультанта (проекти та програми у сфері матеріального й нематеріального виробництва);
- продюсера медіа-проекту, генерального продюсера.

Магістерська медіа-освіта в Харківській державній академії культури пропонується як складова її стратегії на інноваційне спрямування у ХХІ ст. на основі системного підходу, що передбачає впровадження інноваційних продуктів і послуг через формування інноваційних відносин, створення відповідної інфраструктури ХДАК; охоплення інноваційними ідеями всіх напрямів діяльності ВНЗ; взаємодію всіх її елементів і підсистем на освітньому та науковому рівнях.

### Список літератури

1. Бодрийяр Ж. Реквием по масс-медиа // Поэтика и политика / Пер. с франц. Т. В. Анисимовой и Ю. В. Марковой / Ж. Бодрийяр. — М. : Аспект-пресс, 1999. — С.78–122.
2. Закон України «Про інформацію» (1992).
3. Закон України «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні» (1992).
4. Закон України «Про Національну програму інформатизації» (1998).

5. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007).
6. Кириллова Н.Б. Медиакультура : от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллов. — М. : Академический Проект, 2006. — 447 с.
7. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. Режим доступу: [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm). — Назва з екрана.
8. Луман Н. Медиа коммуникации. Пер. с нем. А. Глухов, О. Никифоров / Н. Луман. — М.: Издательство «Логос», 2005. — 280 с.
9. Маклюэн М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / — М. Маклюэн / перевод с английского В. Г. Николаева. — М.: Гиперборей; Кучково поле, 2007. — 464 с.
10. Марков Б. Человек в эпоху масс-медиа / Б. Марков // Информационное общество: СПб.; М. : ООО «Издательство АСТ», 2004. — С. 452–507.
11. Медиакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. метод. посібник / за ред. Л. А. Найдьонові, О. Т. Барішпольця. — К.: Міленіум, 2010. — 440 с.
12. Международный электронный научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». — Режим доступу: <http://mic.org.ru>.
13. Программные документы Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знаний», июнь, 2012. — Режим доступу: <http://www.ifarcom.ru/news/1334/?returnto=0&n=1>
14. Програма розвитку інформаційного простору Харківської області на 2011 — 2015 роки. — Харків, 2011. — Режим доступу: [pressa-kh.gov.ua/.../Programma.../proga\\_IP](http://pressa-kh.gov.ua/.../Programma.../proga_IP). — Назва з екрана.

УДК [378.016:130.2](489)

ХАНС ЕЛЬБЕСГАУЗЕН  
HANS ELBESHAUSEN

## ВИКЛАДАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЇ В ДАНІЇ

### SYNOPSIS ABOUT CULTUROLOGY/CULTURAL STUDIES IN DENMARK

*Описано політичну організацію сфери культури в Данії, наведено перелік науково-дослідних та навчальних закладів, що мають справу з культурологією.*

**Ключові слова:** культурологія, культурна політика, вища освіта, сфера досліджень, ступінь магістра.

*Описано политическую организацию сферы культуры в Дании, предложен перечень научно-исследовательских и учебных заведений, занимающихся культурологией.*

**Ключевые слова:** культурологія, культурная політика, высшее образование, область научных исследований, степень магистра.

The author describes the political organization of the cultural sector in Denmark, lists research and educational institutions focusing on cultural studies, and gives an overview of core disciplines containing elements of cultural studies.

**Key words:** *cultural studies, cultural policy, higher education, research area, Master's degree,*

About the term

The term *culturology* is almost unknown in Denmark. I'm not sure whether *culturology* means something very specific in an Ukrainian context or if it is synonymous with cultural studies. Therefore I start with a brief definition; then you have the opportunity to compare the elements with the notion of *culturology*.

In a research paper about the history of the concept (Anne Scott Sørensen, 2007) modern cultural studies is defined by four different topics:

- Culture as everyday life practice related to discourses and semiotics
- Aesthetic processes focusing on perception, emotion, experience and participation
- The interference between man and technology in the new global cultural industries
- Philosophy of culture and history of culture

But you might find other definitions because the concept as such is a broad and amorphous one.

In Denmark the term *cultural studies* is most common, but you might also find terms like *cross-cultural studies*, *cultural policy studies*, *cultural research* or *arts and culture*.

The political organization of the cultural sector

Ministry of Culture and some of its policy areas: children and youth culture; creative and cultural business; creative arts; libraries, media, sport, the Danish language. Until recently, a number of research and educational institutions were also allocated to the Ministry of Culture, among others the RSLIS. Today only education in fine arts is part of the Ministry of Culture. RSLIS belongs today to the Ministry of Higher Education.

The Danish Agency of Culture is an agency under the Ministry of Culture. It carries out the cultural policy of the Danish Government. Its vision is to support arts and culture as a driving force, moving the individual, supporting democracy, creating value and strengthening the local as well as the extended communities. The Agency consists of four centers. a) Centre for libraries, media and digitisation; b) Centre for cultural heritage and architecture; c) Centre for cultural institutions and grants for running expenses d) Centre for funding the arts. In regard to the library sector the Agency of



Culture is responsible for developing and innovation processes in the sector.

Research and educational institutions focusing on cultural studies

To start with I give a brief overview over some of the research and teaching activities at Danish universities. Afterwards I will go in depth with the research and teaching activities at the Royal School of Library and Information Science (RSLIS).

University of Copenhagen:

a) The Department of Arts and Cultural Studies aims at offering research and education of traditional disciplines of culture and aesthetics. (BA level to PhD level)

b) The Department of Cross-Cultural and Regional Studies contributes to the development of knowledge of different cultural and historical phenomena via topics like literature and social studies, history of religions, anthropology, archeology and history. (Many study programmes).

c) The Department of Scandinavian Research offers mainly research in Norse, Icelandic and Faroese language and literature, Danish dialects, regional languages and sociolects as well as Danish and Nordic place-names and personal names.

University of Aarhus:

a) The Department of Culture and Society comprises a wide range of programmes, which makes it possible to approach cultural and social conditions from many angles: Anthropology (incl. Human Security), Archaeology (Prehistoric, Medieval, and Renaissance), Asian Studies (Chinese, Japanese/South-East Asian Studies, Arab and Islamic Studies), Philosophy and the History of Ideas, History, and Classical Studies (Classical Archaeology and Classical Philology), Area Studies Europe (incl. International Studies, and Eastern European Studies), the Study of Religion, and Theology. (BA to PH.D.)

b) The Department of Aesthetics and Communication comprises a wide range of programmes: Fiction and fictionality; Globalization, migration and memory; Cultural transformations; Mediality, Materiality, Aesthetic Meaning; Media, Communication and Society; Humans and Information Technology; Modernity and Cultural Transfer, Language, Cognition and Learning in a Multilingual World. (BA to PH.D.)

University of Southern Denmark

a) Department for the Study of Culture conducts research, teaching and external communication in a variety of fields including epistemology, ethics, literature, science, music aesthetics, cultural studies, cultural and communication, culture and learning; Danish and foreign literature, text and literature, media, media culture,

information technology, secondary and university pedagogy, didactics. (BA — PH.D.)

b) Department of Language and Communication covers a wide range of research within language and communication studies and is broadly concerned with investigating how humans create meaning. Research Fields are Language Acquisition, Cognition, Interaction, Organisational Communication, Multimodality, and Grammatical Description and Theory. (BA — PH.D.)

Roskilde University Center

a) Department of Culture and Identity carries out research and teaching in Danish, English, French, German, History, Philosophy, Theory of Science and Cultural Encounters. (BA — PH.D.) Research Programmes are for example: Ecolinguistics — Dialectical Theory of Language and Communication; Network for Corporate Storytelling; Communication, Culture and Society. (BA — PH.D.)

b) Department of Environmental, Social and Spatial Change is engaged in interdisciplinary work in working life and health promotion, mobility and urban studies, climate change mitigation and adaptation, biological production, environmental risk and designing human technologies. A specific research groups has focus on space, place, mobility and urban studies and investigates relations between everyday life, culture, settlement and industries, social exclusion, intercultural relations, new technologies and creative industries in theory and in practice. (BA — PH.D.)

Copenhagen Business School

a) Department of Intercultural Communication and Management carries out research and teaching in Corporate and Organisational Communication, Intercultural Management, Organisation Studies, Corporate Social Responsibility, Corporate Branding, Consumer Studies, Creative Industries, Media Studies, Business and Development Studies, (Global) Governance, and Management Education Studies. The department's cultural and communicative orientation enables its researchers to pose research questions that take them across well-established disciplinary boundaries. (BA — Ph.D.)

Royal School of Library and Information Science (University of Copenhagen)

The Royal School of Library and Information Science (RSLIS) offers higher education and conducts research in the field of Information Science and Cultural Communication. It offers instruction to undergraduates, graduates, librarians, master degree candidates and doctoral candidates. RSLIS merged into The University of Copenhagen 1th of April 2013.

Centre for Cultural Policy Studies

The Centre for Cultural Policy Studies, established at the Royal School of Library and Information Science in 1998, operates as from

1 January 1998 for the purpose of strengthening basic as well as applied research in the field of Cultural Policy in Denmark.

The aim of the Centre is to implement research activities of its own and to undertake commissioned research and surveying and mapping studies together with evaluation of projects and experiments in the following fields:

- Cultural policy on a national scale, i.e. state level, on a regional level, i.e. county-based, and in municipalities.
- The interaction between the different levels are included as well
- Development and institutionalization processes
- Surveys of clientele and user studies.

Research Areas at RSLIS:

RSLIS has defined six priority areas within information science and cultural communication, which together account for Academy's research profile for the period 2009-2014:

Innovation at libraries

Research Analysis

Information and Interaction Design

Information Literacy

Cultural dissemination

Knowledge and Information Theory

Master's Degree Programme: Structure and Duration

The Master's degree programme covers two years and comprises 120 ECTS, of which the concluding thesis semester accounts for 30 ECTS. The structure of each of the three first semesters of the Master's programme consists of core modules of 20 ECTS each and elective modules of 10 ECTS each. Students choose one 20 ECTS core module and one 10 ECTS elective module each of the first three semesters. There are at the moment 12 different core modules to choose from.

1 <sup>st</sup> semester	2 <sup>nd</sup> semester	3 <sup>rd</sup> semester	4 <sup>th</sup> semester
Core module 20 ECTS	Core module 20 ECTS	Core module 20 ECTS	Thesis 30 ECTS
Elective module 10 ECTS	Elective module 10 ECTS	Elective module 10 ECTS	

Description of Core Modules in regard to cultural studies' elements

### 1. Communication

Communication and information/cultural dissemination are seen as mutually dependent and integrated processes. The module deals

with communication's significance in dissemination at individual, group and organizational levels alike. It also examines the contextual anchoring of communication. In this module, communication will be related to concrete contexts, and reversely, the module may choose specific contexts as starting points for communication analyses.

After completing the module, the student must:

- a. Have knowledge of scientific theories, methods and practice concerning the analysis of communication and its context.
- b. Be able to apply relevant scientific theories and methods in relation to an analysis of communication and context
- c. Be able to handle and discuss communication strategies, products or models for handling communication in a context

## 2. Knowledge Media in culture and society

Based on media theory and media history different understandings of how media are used and function in different social and cultural spaces will be discussed and analyzed. It will be illustrated how media affects the organization of knowledge, how media itself organizes knowledge and how this is done by interacting with users.

Oral communication, written texts, visuality and digitality frame, organize and remediate knowledge in different ways; based on relevant theories the communicative aspects of knowledge will be discussed. The course illustrates furthermore how media users develop specific media 'literacies' when using media. Lastly, theories of mediatization and examples of mediation of knowledge, for example in relation to science, aesthetics or experience culture will be included in the course

After completing the module, the student must:

- a) have knowledge about the media's role in the communication of knowledge in culture and society and about how users mediate knowledge through media
- b) on a scientific basis understand and discuss media forms, media theory and media history and be able to identify relevant scientific issues
- c) be able to plan specific communication activities involving different media.

## 3. Cultural institutions in the knowledge and experience society

The module focuses on changing social conditions that challenge the entire cultural sector and its institutions in the 21 century. The interaction between globalization, media, digital technology and cultural liberation will be analyzed. The significance of these changes for the sector and cultural institutions, for users and user cultures will be explored. Roles, functions and the legitimacy of cultural institutions and cultural dissemination will be examined. The context for this is that traditional quality-hierarchies in fine arts are

dissolving, that experiences, aesthetic production and aesthetic communication are generally available, and that recognition, presence, participation and critical dialogue are required by users. All this is a challenge to professional authorities and perceptions of quality. The module, with its theoretically, methodologically and analytically elements, is anchored in this complex field.

After completing the module, the student must:

- a) be able to demonstrate understanding of significant social and cultural theories
- b) be able to analyze the interplay between social, cultural and institutional development
- c) be able to develop theoretically based models for innovation in the cultural sector

Elective Modules in the Master's Degree Programme

A number of elective modules are offered each semester. Just as the core modules, the elective modules are related to the research at RSLIS, but in a more experimental way. For instance, the content of the elective modules may be connected to research fields and themes that are not completely developed yet. They may also aim to test specific practical issues. Thus, the elective modules are a kind of scientific workshops where focus can be of theoretical or practical character. The elective modules may vary from one semester to the next. In the elective modules, the student gets the opportunity to sharpen his/her individual Competency Profile.

A) «The Expressive dissemination of Culture» is an example from one of the most challenging, interesting and productive modules in cultural studies. Here is an excerpt from the book «Ekspressive Kulturformidling — i teori og praksis». [Gitte Balling & Beth Juncker (ed.), 2011]

Based on an analysis of changing social and cultural conditions, which put pressure on cultural institutions and culture, it is the goal in our research-project «The Expressive dissemination of culture — theory and practice»:

- to identify, discuss and develop theories and theoretical concepts that can contribute to the renewal of dissemination practices in cultural institutions
- to analyze and discuss selected examples of current practices that can help to develop and renew the basis for dissemination practices in and via cultural institutions
- to develop, through the interplay between theory and practice, analytically-based examples of strategies for cultural dissemination, relying on a new relationship between enlightenment and education.

B) Intercultural perspectives in the dissemination of information and culture

The course aims to provide students with insight into a research field, which has been given extra attention in the age of globalization. Research into intercultural communication is wide-ranging: anthropology, hermeneutics, linguistics or psychoanalysis — they all contribute to illuminate the dialectics between foreign understanding and self-understanding. The course provides insight into theoretical, historical and communicative premises for the dissemination of information and cultural knowledge, focusing on libraries, cultural institutions and other organizations. Intercultural contact is defined as encounter and confrontation between perceptions, which are considered as normal and self-evident but differ from each other due to their cultural origin.

The course comprises four focus areas

- Introduction to the relational and dialogic perspectives in intercultural contact
- Analysis of projects with comparative perspective
- Analysis of library projects focusing on intercultural practice
- Analysis of projects dealing with the cooperation of organizations or business domains across national and cultural borders

The examples above show a small selection of how cultural studies are taught at RSLIS. Cultural Studies are not taught as an independent discipline at RSLIS. RSLIS's goal is to expand information sciences by a cultural dimension.

A short comment:

Nearly all information, used above, is available on the Internet. I have compiled the information.

УДК 7. 075 : 378. 4 (73) (073)

OLEKSANDR S. CHASTNYK,  
ANDREW J. SVEDLOW  
О. С. ЧАСТНИК, А. СВЕДЛОУ

## EDUCATING ARTS MANAGERS AT AMERICAN UNIVERSITIES

## ПІДГОТОВКА АРТ-МЕНЕДЖЕРІВ В АМЕРИКАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

*The article explores the basic concepts of degree programs in Arts Management taught at U.S. universities: the curriculum is based largely on education in the arts; arts managers are seen as coordinators and mediators; the applied program component prevails over the theoretical one; internship and a student project are important parts of the curriculum.*

**Key words:** *the arts, culture, business, arts administration, degree program, project management.*

*Аналізуються основні концептуальні положення навчальних програм з арт-менеджменту в університетах США: підготовку менеджерів у цій сфері здійснюють переважно на базі мистецької освіти; арт-менеджери розглядаються як посередники, координатори; прикладна складова переважає над теоретичною; важливим елементом програм є практика і студентський проект.*

**Ключові слова:** мистецтво, культура, бізнес, арт-менеджмент, навчальна програма, менеджмент проектів.

*Анализируются основные концептуальные положения учебных программ по арт-менеджменту в университетах США: подготовку менеджеров в этой сфере осуществляют преимущественно на базе искусствоведческого образования; арт-менеджеры рассматриваются как посредники, координаторы; важным элементом программ является практика и студенческий проект.*

**Ключевые слова:** искусство, культура, бизнес, учебная программа, менеджмент проектов.

In a market society arts exist, in particular, in the form of business relations between the artist and the consumer of his artistic activities. As G. Tulchinski puts it, business and culture are «doomed to collaboration» today [1, 8]. No wonder that in the USA, the country with a highly developed market economy, university programs in art management are very popular.

Culture with its diverse forms of property and organizations offers managers and administrators a vast field of activities. Because curricula in Arts Management combine assets of business schools and art education institutions, graduates can make use of the acquired knowledge in politics, science, sports, tourism, education, etc. Thanks to globalization graduates can pursue an international career. Particularly attractive are such programs to individuals not fearing novelties, experiments, risks — all that is called «challenge» in America.

University faculty members educating arts managers (arts administrators) enjoy the support of the Association of Arts Administration Educators (AAAE). The aim of the Association is to coordinate the development of the relevant curricula, improve standards of education and support research in this field. The themes of various AAAE conferences are very meaningful: Foundations for Success: Excellent Students, Faculty and Programs (2006); Inquiring Minds: Blending research and practice in our programs and our field (2009); Making Connections: Preparing Cultural Leaders for Future Challenges (2010); Educating for Leadership (2012); One Step Ahead: Advancing New Paradigms (2013).

The AAAE is an umbrella association that embraces over 100 universities and colleges offering undergraduate and graduate curricula in Arts Management. The main point of these programs are covered



in literature and on the WWW [e.g. 2; 3; 4] as well as in the lectures delivered by Professor A. Svedlow to the faculty and students of the Kharkiv State Academy of Culture in March 2010.

Despite its different titles (Arts Management, Arts Administration, Arts and Cultural Management, Arts Leadership), the curricula in Arts Management at American universities have many things in common. The basic conceptual features of these programs are the following:

- a) universities educate managers, not officials;
- b) arts and artists are in the center of process of instruction;
- c) the curricula ensure an optimum balance between theoretical and practical aspects.

American universities treat arts managers as mediators the primary mission of which is to coordinate numerous resources needed to create, support and develop art organizations. An experienced arts administrator ensures a balance of interests at different levels — artist, organization, community, state. The emphasis on the mediator aspect is to be attributed to the fact that the USA has never had a clearly defined cultural policy concept; there has never been any consensus as to the role of federal authorities in the field of arts. Thus, the infrastructure of the government policy in this area is to a large extent decentralized; the government is mainly concerned with legislation and taxes.

To prepare students for the mediator role, the curricula at US universities include such core courses as Arts Management and Society, Legislation and Arts, Managements in a Multicultural Society, Mass Media and Society, etc. These courses tackle, in particular, the following issues: what is cultural policy; who is shaping the cultural policy in the USA; how was the present cultural environment formed; in what way can arts administrators influence the policy of the government in the area of culture. The cross-cultural approach to the study of arts management familiarizes students with mentalities of various ethnic groups, with the principles of a cross-cultural dialogue, and with the basic features of multi- and transnational corporations.

In the framework of the Arts Management and Society course, students are taught to be aware of the necessity to establish partnership relations between community and arts. The main goals of this course can be described as follows.

#### Audience Development and Advocacy Goals

- Increase public understanding of the importance of the arts to community life.
- Expand opportunities for artists and arts organizations to serve community needs.
- Increase attendance at arts events.

- Build public participation in arts activities.
- Enhance identity as an exciting year-round arts destination.

#### Arts in Education Goals

- Communicate that the arts are significant human endeavors and education in the arts is vital to the development of the whole person.
- Make the arts basic to education throughout area schools.
- Support and advance lifelong and intergenerational education in the arts.
  - Strengthen partnerships with higher education, arts educators and arts resource providers.
  - Utilize local artists and cultural and arts organizations as resources for the arts curriculum and activities.
  - Empower students to be knowledgeable lifelong consumers and producers of the arts.

#### Organizational Development Goals

- Build and strengthen effective partnerships within the arts community.

- Maintain and develop cultural facilities.

#### Community and Arts Partnership Goals

- Create and maintain effective partnerships between the arts and business.
  - Increase and stabilize arts funding.

There are many ways to measure a place's cultural vitality. One way is to chart the public's involvement with arts events and activities over time. One in three adults in the USA attended an art museum or an arts performance in the 12-month survey period. Smaller percentages of adults attended performing arts events than in previous years. Attendance for the most popular types of arts events—such as museums and craft fairs also declined. The declines occurred in a worsening economic climate, and as travel costs were rising. Long-term trends suggest fundamental shifts in the relationship between age and arts attendance: audiences are getting older.

Arts activity rises with education level. Yet even the most educated Americans are participating less than before. Adults generally are creating or performing at lower rates despite opportunities for displaying their work online. Most Americans who enjoy artworks and performances on the Internet do so frequently. More Americans view or listen to broadcasts and recordings of arts events than attend them live. Schools and religious institutions engage many adults in live arts events. According to their parents, school-aged children often attend performances outside school.

Organizational Behavior in the Arts is another popular course at US universities educating arts managers. As individuals, arts administrators rarely have the luxury of being solely empowered with all aspects of decision making and implementation. It would be quite

a rare occurrence if an individual were the sole component of an arts institution. Such a person would be best exemplified by the actions of an individual artist. The visual artist, per se, is usually not hampered by group interaction or decision-making and is most often, at least in a traditional modern model, the sole proprietor and creator of the product deemed by that person as art.

In an organization, however, the individual is normally thrust within interpersonal activities that require the ability to work cooperatively and in coordination. The larger the organization, the more complex these interactions and the more attention an arts leader needs to pay to the dynamics of working groups.

Some of the means by which to get a handle on the cultural norms of the group is by paying close attention to the use of language by the group. A number of questions arise in this connection. Is there a culture of personal responsibility as manifested in conversation and dialogue of the group? Do the participants in group interactions get mired down in accusations of blame and exude a sense of hopelessness and a lack of control of their own destiny? Do you hear a lot of speech that goes against ideas of change: «We've always done it that way.»

Whether an arts administrator dictates action, motivates others to action by their force of personality, or inspires colleagues through personal action, in some respects, leadership of and by the arts administrator will be judged by how well the group dynamic is put into play in order to realize shared objectives and values. On a basic level, the group is normally working on two levels at once: the tactical and the strategic. It's hard to collaborate and improve the quality of a program if all one's time is spent in the implementation of an activity. Without reflective practices built into the group's work time, the organization may lose the opportunity to enhance what it does for those it serves. A responsibility of the arts leader is to balance the group's implementation of activities with its ability to assess, reflect, and ideate about those very same activities. A group culture that fails to have such a balance may fall into unhealthy organizational behaviors.

In such unhealthy environments, the players within groups may feel isolated, lose a sense of commitment to the mission of the institution and the aims of the group, communicate in non-constructive ways with each other, and feel as if they have no control over their ability to make decisions. Their incentive to be committed to the vision and practices of the group can result in lack of productivity or a desire to find employment somewhere else. The arts administrator needs to consider measures to promote a healthy group dynamic that incorporates positive and multiple pathways for communication among the members of the group, working to ensure that such

communication is transparent and honest. The arts administrator should also look for ways to provide members of the group with a sense of autonomy and spontaneity in their decision-making so that individuals feel as if they have a sense of controlling their own pathway to fulfillment in the work place. The arts administrator should also work to provide monetary and other work place benefits that promotes and enhances an individual's sense of commitment to the group and the organization.

Professors delivering lectures in Organizational Behavior in the Arts usually acquaint students with models of organizational behavior — autocratic, custodial, supportive, collegial. The basis of the autocratic model is power with a managerial orientation of authority. The employees in turn are oriented towards obedience and dependence on the boss. The performance result is minimal.

The basis of the custodial model is economic resources with a managerial orientation of money. The employees in turn are oriented towards security and benefits and dependence on the organization. The employee need that is met is security. The performance result is passive cooperation.

The basis of the supportive model is leadership with a managerial orientation of support. The employees in turn are oriented towards job performance and participation. The performance result is awakened drives.

The basis of the collegial model is partnership with a managerial orientation of teamwork. The employees in turn are oriented towards responsible behavior and self-discipline. The employee need that is met is self-actualization. The performance result is moderate enthusiasm.

In today's ever changing context for cultural institutions, the arts leader needs to manifest the virtues of perseverance, diligence, understanding, integrity, commitment, courage, humility, cooperation, and very importantly to model the virtues of service and compassion. Most of all, the arts administrator should be able to: speak openly; be flexible — willing to put rules and procedures aside; keep promises; show genuine care; show emotion; set an example — put others first; be modest.

Another popular core subject on the Arts Administration program is Project Management. Project management is a carefully planned and organized effort to accomplish a specific (and usually) one-time objective, for example, produce an arts festival or develop a master capital plan. Project management includes developing a project plan, which includes defining and confirming the project goals and objectives, identifying tasks and how goals will be achieved, quantifying the resources needed, and determining budgets and timelines for completion. It also includes managing the implementation of the

project plan, along with operating regular controls to ensure that there is accurate and objective information on performance relative to the plan, and the mechanisms to implement revised actions where necessary. Projects usually follow major phases or stages (with various titles for these), including feasibility, definition, project planning, implementation, evaluation and support/maintenance.

Most literature on project management speaks of the need to manage and balance three elements: people, time, and money. However, the fourth element is the most important and it is the first and last task for a successful project manager. First and foremost students learn how to manage the project scope. The project scope is the definition of what the project is supposed to accomplish and the budget (of time and money) that has been created to achieve these objectives. It is absolutely imperative that any change to the scope of the project have a matching change in budget, either time or resources. If the project scope is to produce an interpretative exhibition with a budget of \$100,000 the project manager is expected to do that. However, if the scope is changed to add a multi media component, the project manager must obtain an appropriate change in budgeted resources. If the budget is not adjusted, the smart project manager will avoid the change in scope. One cannot effectively manage the resources, time and money in a project unless one actively manages the project scope.

Managing the people resources is also an important part of arts administrator's duties. It means having the right people, with the right skills and the proper tools, in the right quantity at the right time. It also means ensuring that they know what needs to be done, when, and how. And it means motivating them to take ownership in the project too.

Any project can be broken down into a number of tasks that have to be performed. To prepare the project schedule, the project manager has to figure out what the tasks are, how long they will take, what resources they require, and in what order they should be done. Each of these elements has a direct bearing on the schedule. If the manager omits a task, the project won't be completed. If he underestimates the length of time or the amount of resources required for the task, he may miss his schedule. The schedule can also be put in jeopardy if the manager makes a mistake in the sequencing of the tasks.

Regardless of how well the administrator manages the schedule and the resources, there is one more critical element — managing the budget. Each project task will have a cost, whether it is the cost of the contracting of a humanities scholar or the purchase price of frames. In preparing the project budget, each of these costs is estimated and then totaled. Some of these estimates will be more

accurate than others. An institution knows what its costs are for personnel. Commodities like paper are priced in a competitive market so prices are fairly predictable. Other estimates are less accurate.

When the estimated cost of an item is uncertain, the project budget often includes a design allowance. This is money that is set aside in the budget "just in case" the actual cost of the item is wildly different than the estimate.

A project budget is composed of the estimated cost, plus the contingency and design allowance, plus any margin. The project manager's job is to keep the actual cost at or below the estimated cost, to use as little of the design allowance and contingency as possible, and to maximize the margin the cultural institution retains on the project.

Students should always bear in mind that successful project management is an art and a science that takes practice.

In America, arts management is mostly taught not at business schools but at art colleges. The curricula are built according to the principle «Education in the arts comes first, education in management comes second». First-year students are familiarized with the history and philosophy of arts, with the activities of various artistic organizations, with the specific nature of impresario's job. Only a year later students choose a particular area of arts administration — fine arts, museum, theatre, cinema, show-business management. After a placement at a record studio, museum, TV studio, etc. graduate students present a project aimed at solving some real problem for the community (e.g. arranging an art show, an artistic exhibition, a concert).

Finally, some words about the career opportunities for arts management students in the USA. Here is an incomplete list of possible jobs for them: arts organization consultant; expert in strategic marketing in the sphere of culture; art show coordinator; theatre manager, financial director for an arts organization; public relations officer; community art educator; visual technology manager; fund-raising manager; regional dance ensemble manager; local symphony orchestra manager; marketing and advertising director at an art organization; radio and TV studio manager; art project coordinator; volunteer work coordinator; website designer and network administrator.

### References

1. Тульчинский Г. Л. Менеджмент в сфере культуры / Г. Л. Тульчинский. — СПб.: Изд-во «Лань», 2001. — 384 с.
2. Association of Arts Administration Educators. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.artsadministration.org](http://www.artsadministration.org).
3. Bendixen P. Skills and Roles: Concepts of Modern Arts Management // International Journal of Arts Management, vol. 2, # 3, 2005 (abstract).

[Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.gestiondesarts.com/index.php](http://www.gestiondesarts.com/index.php).

4. Byrnes W. Management and the Arts. — Boston: Focal Press, 2009. — 496 p.

УДК 378[002+008](063)

JOHN HOFLAND,  
STANISLAV V. CHASTNYK  
ДЖ. ГОФЛАНД, С. В. ЧАСТНИК

**THEATRE EDUCATION AT GONZAGA UNIVERSITY (USA)  
AND THE PROSPECTS OF ITS COOPERATION WITH KHSAC**  
**ТЕАТРАЛЬНА ОСВІТА В УНІВЕРСИТЕТІ ГОНЗАГА (США)  
І ПЕРСПЕКТИВИ СПІВПРАЦІ З ХДАК**

*The paper describes the variety of theatre education in the USA, the main features of theatre programs at Gonzaga University as well as the background and prospects of cooperation between Gonzaga and KhSAC.*

**Key words:** *theatre education, theatre art, required course, acting, directing, scenography, production.*

*Описані різноманітні види освіти в галузі театрального мистецтва, характерні особливості навчальних програм в Університеті Гонзага, а також історія і перспективи співпраці між Університетом Гонзага і ХДАК.*

**Ключові слова:** *театральна освіта, театрально мистецтво, обов'язковий курс, акторська майстерність, режисура, сценографія, постановка.*

*Описаны различные виды образования в области театрального искусства, характерные особенности учебных программ в Университете Гонзага, а также история и перспективы сотрудничества между Университетом Гонзага и ХГАК.*

**Ключевые слова:** *театральное образование, театральное искусство, обязательный курс, актерское мастерство, режиссура, сценография, постановка.*

Theatre education in the United States can be divided into two main categories. In a "liberal arts" school, theatre students spend about 1/4 of their time studying theatre. The purpose of a liberal arts school is to educate students for many options, and not just for one profession. The education is intended to prepare theatre students with knowledge not just in theatre, but also in history, philosophy, science, languages, religion, and so forth. In this way students are prepared to be life-long learners who are able to build on a broad foundation to advance their own careers, and learners who are ready to serve not just their chosen profession, but also the larger community in which they live.



The second kind of training is the kind available in the professional training school. In these schools, students study in their area of specialization exclusively. The advantage, of course, is that they are more skilled when they graduate. However, many people believe that students who study only theatre as undergraduates are poorly prepared for a long life in the theatre. Such students lack the broad resources offered in a liberal arts education and often become limited performers.

The theatre program at Gonzaga is designed to enable students to explore and develop their potential as performers to the highest possible level so that they can experience theatre as a living art form. Through courses in Acting, Stagecraft, Theatre history, Directing, and other aspects of performance, the university aims at developing sensitive and responsible performance, thoughtful and informed directors, perceptive and knowledgeable audiences, proficient technicians, and those for whom theatre is a lifelong inspiration and pleasure.

Admission to most schools depends first of all on a student's grades in high school and secondly on one of two admission tests that students are required to take. The American College Test (ACT) is a four hour test in English language skills, mathematics, reading skills, and scientific thinking. It is not a test of specific knowledge as much as it is a test of skills and abilities. The more prestigious a school is, the higher the grades that it requires.

At some theatre schools, students are admitted into the theatre program after they have had a successful audition, or after they have proven themselves in some performances. At Gonzaga, auditions or portfolios are not required for admission into the program.

In a sense, schools compete to get the best students as much as students compete to get into the schools of their choice. Much money goes into advertising a school's programs and into recruiting the best students. The best students are offered scholarships for skills or interests in special areas, and donors are sought to provide funds for these scholarships. Often the scholarships are used to recruit the kind of students that are needed for the college's mission. For example, Gonzaga wishes to provide education for poor Native American students, so it provides scholarships to take a few of these students to school without cost.

The prices for education range from inexpensive schools that are supported by tax money, to more expensive, privately funded schools, and to very expensive and very prestigious schools for the wealthy elite. At Eastern Washington University, a state school in Spokane, tuition costs about 1200 dollars every semester. At Gonzaga University, tuition costs 9700 dollars per semester. In addition, books may cost from 10 to 100 dollars per book, and students,

who take the normal load of five courses per semester, usually need to buy more than one textbook per course. If students choose to live in dormitories, they will pay about 1400 dollars to share a room with another student, and another 1400 dollars to pay for food.

Many students cannot afford to pay for such costs. So how can they afford to go to school? There are many methods. Families save money for many years to help pay their children's education, but that seldom provides enough money. Students work during the school year to pay for the education. Some work is on campus. The government provides money to pay for students who work on campus to provide services to the university. Some students earn money by studying military science part-time during their undergraduate education. Poorer families can apply for special scholarships for needy students who have achieved good grades. Other students win scholarships for their special skills. Most students take out loans from banks. They are expected to pay back the loans after they graduate and find a job.

Students at liberal arts institutions like Gonzaga are required to take a total of about 42 courses in four years, or 10-11 courses per year. About 20 of these 42 courses must be in what are called "core requirements" — classes considered to be the foundation of every person's education. These ten courses include classes in composition, philosophy, religion, mathematics, literature, history, art, science, a social science, and a foreign language. While there are required areas of courses, there are some choices available in each subject area.

Likewise, there are choices within a major (area of specialization). To major in theatre, a student must take thirteen classes in theatre. In eight of these courses the student has no choice, but with the other five there are choices.

After the core requirements and the major, the student is expected to choose about nine other classes that are called "electives". Electives are courses that the student can choose with no regulation. Some students use the electives to earn a second major. Others take a wide variety of courses from many subject areas, depending on their future plans.

Thus, getting an education at Gonzaga requires students to make choices and to plan each semester carefully. While it is possible for them to make wonderful plans to prepare for future careers, it is also possible for them to make some very poor plans. To prevent poor choices, each student is assigned an "advisor." Before the student begins her university studies, she meets with her advisor to discuss her plans. Then, before each new semester each student must meet his advisor to get approval for his next semester's course selections. While it is expected that the advisor will help

the students in their planning, it is the student's responsibility to choose the proper courses. The advisor's role is not as an authority, but as a guide.

When a course has been completed, a professor will provide a test to evaluate the students' mastery of the material. She might give students a final examination during the final class, she might give them a take-home test — usually a question or set of question that require the students to write a composition explaining their understanding, or she might give them a project to complete. Students in scenic design, for example, are required to complete designs for scenery for a play that will be mounted later that year at the university.

But at the end of the course, students also evaluate their instructors. At the end of each semester, the Academic Vice President sends each professor a set of evaluation forms. The students fill in each form, telling how well they believe the professor taught the course. They bring the completed evaluations, not to the professor, but back to the Academic Vice President, whose secretaries send the evaluations and summaries to the dean of the college, who then sends it to the head of the professor's department. The department head reads the forms and sends them to the professor, who is expected to use the evaluations to improve his classes. This kind of arrangement tends to make teachers and students partners in learning. Each has responsibilities, and each is held responsible by the other.

The university provides a number of ways to guide and support its new graduates as they search for places of employment. An organization called GAMP — Gonzaga Alumni Mentors Program — is a large group of graduates who volunteer to meet with recent graduates on a regular basis to help them determine career goals, help them find work, help them adjust to new positions, and in general act as a wise, experienced friend. Secondly, each spring the university arranges a career fair where businesses are invited to explain to graduates what kind of skills they are looking for and possibly to set up interviews. Last of all, the Career Counseling Center is a place where students can go to at any time while they are at school to get advice on finding jobs.

Some words about Gonzaga University as an institution. The university has four schools, the School of Arts and Sciences, the School of Education, the School of Business, and the School of Law. The theatre program is part of the School of Arts and Sciences. In addition, the university has a branch location in Florence, Italy, called Gonzaga in Florence. The branch school is especially popular with art students, but students from a wide variety of disciplines spend a year studying in Italy.

Some of the theatre courses that Gonzaga offers are required, and others are available as choices. Students are required to take the following courses:

- An introduction to the theatre — its history, literature, and the elements of production.
- Theater graphics — a study of drafting and drawing for the theatre.
- Two courses in acting — an introduction to Stanislavsky (American style) and characterization.
- Two courses in the history and literature of the theatre.
- Directing.
- A senior project — students are required to write a plan discussing their future professional interests.

In addition, students are required to participate in our productions in the following ways. They must perform acting roles in three main stage performances, and they must work in a technical area in three productions.

Also there are some classes that are available as limited choices. Students must take at least one dance class. They must study a course in either stage construction or costume construction. And they must choose two to three courses of their choice from dance, directing, or technical theatre (such as scenic, costume, or lighting design).

Each year the program mounts three faculty directed productions, a dance production, and a small number of student directed productions. The productions are built around a four year schedule so that in four years students will have worked on Greek theatre, medieval theatre, renaissance theatre, realistic, post-realist theatre, children's theatre, and American musical theatre.

In the opinion of Prof. Vasyl Sheyko, Rector of the Kharkiv State Academy of Culture (KhSAC), both Gonzaga University and KhSAC have much to offer each other. In the course of his visits to KhSAC (2002 and 2007), Prof. Hofland delivered lectures with the themes «Variety of Methods Used in America to Prepare Students for the Field of Theatre Art» and «Les Kurbas' Hidden Influence in Current American Theatre». He conducted a workshop in scenography with Ukrainian faculty and students, took part in round table discussions, in several workshops in directing, acting, scenic movements and dance. Not only did these discussions help get better understanding of purely professional aspects of training theatre art students at both institutions; they helped gain more insight into our people's cultures. We found that in many ways our visions were similar, we realized that Gonzaga University was promoting diversity of cultures and cultural tolerance — the ideas shared by the Kharkiv State Academy of Culture as well.

Besides, as a result of Prof. Hofland's visits, the faculty of the Theatre Art Department (headed by Prof. S. Gordeyev) gained more confidence in their work as they had a chance to have a fresh look at it. The honest and unbiased appraisal of their creative efforts by the visitor as well as the prospects for cooperation with representatives of the American culture gave them a new impetus to their work.

The two institutions can proceed with the exchange of faculty and students, student theatre performances both in Kharkiv and Spokane, joint publications suggested by both parties. The relationship of cooperation in the field of theatre art can be extended to other areas: music, dance, vocal art, management.

УДК 792.01

Н. П. ДОНЧЕНКО, В. П. ДЯЧУК  
N. P. DONCHENKO, V. P. DIACHUK

### ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РЕЖИСЕРА ЯК МАЙСТРА СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА

### THE BASIC PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE DIRECTOR AS THE PERFORMING ART MASTER

*Розглядаються основні принципи підготовки режисера в процесі навчання у вищому театральному закладі, питання розвитку творчих здібностей фахівця сценічного мистецтва. Аналізуються концептуальні завдання театральної педагогіки.*

**Ключові слова:** режисер, театр, театральна педагогіка.

*Рассматриваются основные принципы подготовки режиссёра в процессе обучения в высшем театральном заведении, вопрос развития творческих способностей специалиста сценического искусства. Анализируются концептуальные задания театральной педагогике.*

**Ключевые слова:** режиссёр, театр, театральная педагогика.

*The article describes the basic principles of director's training in the learning process in higher theatrical institution, the development of creative abilities of professional performing arts, conceptual analysis tasks theatrical pedagogy.*

**Key words:** director, theater, theater education.

Нині більшість режисерів України, вдосконалюючи свою майстерність, розвиваючи здібності, вивчаючи сутність безперервного життєвого процесу, шукаючи власних новаторських рішень актуальних творчих питань, плекають сучасну театральну культуру, яка допомагає молодій країні в розбудові суспільства.

Актуальність теми полягає в розробці новітніх методів формування спеціаліста сценічного мистецтва й розвитку професійних здібностей майбутнього режисера як майстра театального

мистецтва, що є одним з першочергових завдань спеціальної освіти. Від того, наскільки буде реалізований творчий потенціал кожного спеціаліста у професійній сфері, залежать прогрес і майбутнє України у ХХІ ст.

Не претендуючи на аналіз усіх проблем, пов'язаних з режисурою, зосередилося на головній — становленні молодого режисера, формуванні в нього навичок спеціаліста театрального мистецтва.

Питання розвитку творчих здібностей, систематизація принципів навчання театральної режисури у творчому процесі й у вищій професійній школі розглядали в різні історичні періоди майстри сценічного мистецтва: К. Станіславський, В. Немирович-Данченко, П. Саксаганський, Є. Вахтангов, В. Мейерхольд, С. Ейзенштейн, Л. Курбас, М. Терещенко, В. Василько, М. Горчаков, М. Кнебель, О. Попов, А. Таїров, М. Охлопков, Б. Захава, С. Владимиров, Г. Товстоногов, В. Петров, Л. Виготський, А. Ефрос, І. Чабаненко, В. Неллі, Є. Гротовський, П. Єршов, Л. Хейфіц, Б. Голубовський, Д. Чайковський та ін.

Мета статті — проаналізувати основні принципи навчання фахівців режисерської діяльності у вищій театральній школі, бачення підготовки процесу навчання у відповідній систематизації теоретичних і практичних занять.

Недостатня ефективність у підготовці режисерів, надмірна активність щодо вирішення кількісних, а не якісних завдань у випуску молодих спеціалістів породжують сумніви: чи потрібно взагалі навчатися режисурі і чи можна опанувати це мистецтво?

Існуюча в театральному середовищі думка, що режисером потрібно народитися, дозволяє деяким скептикам відкидати принципи театральної освіти і зводити навчання режисури до однієї лише практики формування ремісницьких прийомів.

В історії театру немало прикладів появи режисерів поза навчальною системою. Так, більшість провідних українських і зарубіжних майстрів першої половини ХХ ст. не мали вищої театральної освіти. Але це не означає, що вони не навчалися режисури, не виховувалися як художники.

Творча практика митців 20-40 рр. минулого століття засвідчує, що всі вони завдячують режисерським народженням своїм учителям, оскільки виховувалися під їх впливом, мали перед собою гідні взірці.

Багаторічний досвід підготовки режисерських кадрів доводить, що вирішальною умовою її ефективності є правильний, якісний відбір студентів до вищого навчального закладу. «Щороку театральні колективи країни поповнюються новими людьми — випускниками ВНЗ, училищ, студій. Що вони собою являють? Наскільки готові до самостійного життя в мистецтві? Не відкрито секрету, сказавши, що якість і рівень підготовки артистів

та режисерів далекі від вимог сьогодення. Це окрема велика тема, але не торкнутися її неможливо. Артист починається — або не починається — з того першого дня, коли він переступає поріг вищого навчального закладу. І ось тут, з перших його кроків, ми інколи щось важливе втрачаємо» [7, с. 7].

Українська вища театральна школа має потужну спеціальну базу, яка накопичена завдяки різноманітному педагогічному досвіду майстрів театру різних поколінь. Такі досягнення сьогоденної педагогіки, як, наприклад, програмування навчання і теорія ігор, давно вже стали невід'ємною складовою навчального процесу в режисурі. Вправа, етюд, епізод, вистава — це багатоаспектні цільові програмні настанови. Кожне завдання вирішується студентом під контролем педагога, рівень його виконання оцінює не тільки педагог, але й колектив кафедри. Теорія ігор також використовується постійно, оскільки практичне навчання режисури відбувається обов'язково в умовах гри, тобто виконання творчого завдання в штучно створених, наближених до театального процесу ситуаціях. Усе в навчанні режисера відбувається неначе в умовах справжнього театру, студент позбавлений необхідності досягнення миттєвого результату. Тож процес режисерської й акторської творчості цікавить його більше, ніж сам результат.

Одним з найважливіших принципів виховання режисера є органічне поєднання теоретичного і практичного опанування навчальних дисциплін та практики в культурно-театральних закладах. Особливу увагу слід звернути на розвиток творчої ініціативи студентів, здібність до самостійного рішення художніх завдань. «Виховання особистої ініціативи полягає, мабуть, не тільки у вимогах дисципліни, активності, хоча і в цьому, а передусім у тому, щоб виховати великий інтерес до своєї професії, закласти «потенціал цікавості», навчити кожного дня ставити перед собою завдання. Такий студент прагнучиме першим відповісти на запитання, яке поставлене перед виконавцем, не тільки намагатиметься показати свій етюд одним із перших, він навчиться складати плани, свої, особисті, які допоможуть йому здобути професію. Створити не один етюд, а два, накопичити спостереження не одне, а десять, визначити ідейно-тематично не одне оповідання, а три, підготувати на характерність вправ більше, ніж задано та ін.» [3, с. 98].

Театально-режисерська школа основана на безпосередньому творчому союзі вчителя й учня. І це не спрощений спосіб навчання, а відображення специфіки театального мистецтва. Тому в умовах вищого театального навчального закладу вирішальний вплив на формування молодих творців чинить особистість педагога. «Не кожному випадає таке щастя відчувати себе учнем. Багато хто не знає цього щастя. Вони думають якраз про те, щоб



скоріше вийти з учнівства, оскільки воно, це учнівство, їм як гострий ніж. Однак кращі роки будь-якого мхатівця були саме за життя вчителів, а коли їх не стало і прийшла самостійність, щастя стало менше, ніж раніше. Ще не відомо, що робив би Москвін без Немировича-Данченка, який навчав його все життя. І от з молодой людини, безумовно, талановитої, але достатньо нескладної, вийшов Москвін. Така вже особливість сучасного драматичного театру — без великої режисури немає великого артиста. Ви скажете: є винятки. Але вони, як відомо, лише підтверджують правила» [8, с. 31–32]. Комплектування педагогічних кафедр режисури театральних навчальних закладів з найвідоміших і найталановитіших діячів режисури створює головну передумову для якісної підготовки режисерських кадрів.

Водночас індивідуалізоване й суто практичне навчання режисури багато в чому складається стихійно. Найскладніше — досягти гармонійності, логічності, послідовності та повноти освіти. Виконання задуманої педагогом програми на семестр або на рік ускладнене, зазвичай, відсутністю чіткого планування кожного заняття — загального або індивідуального. Педагог нерідко керується закономірностями художньо-постановочного процесу, і це виправдано в разі наближення навчання до театральних умов виробництва. «Біда полягає в тому, що питання, які пов'язані з умінням постановки вистави, зрозумілі всім і можуть бути належним чином викладені, а ось питання формування художника-мислителя, виховання керівника, творчого організатора дуже складні, й, на перший погляд, їх важко вирішити, щодо програмного викладення цих питань ніхто і не замислюється, сподіваючись, що вони вирішаться самі собою в процесі навчання молоді режисерської професії» [5, с. 21].

Складно уявити сучасного фізіолога без досконалого знання праць І. П. Павлова. Так само сучасні режисери й театральні педагоги повинні знати К. С. Станіславського. Професійне невігластво починається з того, що ще в студентські роки педагог не запалив іскру інтересу в учні до ретельного вивчення найбагатшої спадщини, яку залишив нам К. С. Станіславський. На нашу думку, в підготовці майбутнього режисера необхідно передбачити спеціальний розділ — вивчення теоретичної та творчої спадщини К. С. Станіславського. Вивчаючи її, студент-режисер не може, звичайно, оминати творчості та роздумів В. І. Немировича-Данченка, його соратника й однодумця. Теоретична спадщина цього майстра є незначною, але в режисерській педагогіці вона абсолютно необхідна і має стати наступним, після курсу К. С. Станіславського, етапом теоретичної підготовки студента-режисера. Науково аргументоване, послідовне, досконале вивчення теоретичної і творчої спадщини К. С. Станіславського

й В. І. Немировича-Данченка — необхідна умова вдосконалення навчання зі спеціальності «театральне мистецтво».

На основі принципу науковості, зважаючи на інші принципи вищої школи, для режисерської спеціалізації слід створити підручник з теорії режисури. На нашу думку, він не може бути відображенням якогось одного, бодай навіть яскравого та плідного напрямку. Підручник має ґрунтуватися на загальноприйнятих законах сценічної творчості, містити аналіз різноманітних методів театральної практики з позицій методологічних принципів мистецтва й наукової теорії режисури. Критерії теорії та практики режисури повинні бути стійкими і перевіреними часом.

Звичайно, найсучасніший підручник не зможе замінити педагога або процес навчання. Книга містить відомості, студент же добуває знання, використовуючи все, що дають теоретичні й практичні заняття, самостійна робота, навчальна та виробнича практика. Підручник — це керівництво в навчанні, яке адресоване передусім тим, хто навчається. Отже, створити підручник можна тільки як систематизоване викладення знань про те, що таке режисура, а не про те, як навчитися режисури. Наприклад, загальні та принципові відомості про режисерську творчість, сутність професії, її дуже важливе громадське призначення мають бути викладені в підручнику, а методи набуття професії режисера — у програмі діяльності педагога.

Труднощі створення підручника викликані й тим, що сама теорія режисури поки що не об'єднана в цілісну науку, не систематизована, не класифікована, інструмент її дослідження ще не вдосконалений. Проте створення підручника з режисури сприятиме виокремленню теорії режисури в суто наукову галузь мистецтвознавства.

Таким чином, реалізація принципу науковості в режисерській педагогіці буде успішною і цікавою, якщо театральний навчальний заклад: а) поліпшить фундаментальну, теоретичну підготовку студента-режисера; б) створить спеціальний навчальний посібник з теорії та історії режисури.

Педагогіка як наука довела, що найефективніші методи навчання і виховання — у розвитку творчої ініціативи учня, формуванні в нього здатності до самоосвіти. Закріпити здобуті знання студент може тільки самостійним творчим пошуком, практичним вирішенням проблемних ситуацій, творчих завдань. Ось чому основним способом передачі знань у вищій школі є практичне навчання режисури, яке слід розуміти як розгорнутий у часі педагогічний прийом, орієнтований на розвиток ініціативності студента.

У навчанні режисури принцип зв'язку теорії з практикою, практичного досвіду з наукою не просто необхідний, але являє собою єдину і першочергову умову набуття режисерської професії,

а також одну з необхідних якостей режисера, сутність професійної діяльності якого — уміння перетворювати наукові знання на практичну постановку вистави. У книзі «Поезія педагогіки» М. Й. Кнебель зазначає: «Мені шкода режисерів, які не займаються педагогікою. Вони не знають, що це за дивне відчуття — спостерігати, як розпукуються бруньки, як у тебе на очах народжується те, що ти тільки передбачав, передчував. Ти допоміг цьому, твоя терпимість і твоя любов зробили свою справу. Ти допоміг народитися чомусь новому живому».

Але мені жаль тих педагогів, які обмежили коло своєї діяльності тільки педагогікою... Ні, потрібно, поки ще є достатньо сили, займатися і педагогікою, і режисурою. Потрібно ставити вистави в театрі й виховувати молодих в інституті, брати і давати там і тут, самому вчитися і в старих, і в молоді» [3, с. 519].

Тому найважливішим у навчанні є постійна і повсякденна робота над собою, над закріпленням у практичній сценічній діяльності здобутих знань і набутих навичок.

«Нашою мовою мистецтво знати — означає вміти... Тому мало пояснити те, що учневі необхідно (знати), потрібно, щоб він відчув, навчився і вмів робити. Цього не домогтися ні лекціями, ні зазубрюванням, ні формальним виконанням викладеного. Потрібні сильне бажання і наполегливість прагнути до поставленої мети, насамперед, на практиці. Ця робота залежить від доброї волі й енергії самих учнів» [6, с. 481].

Тонкощі побудови навчального процесу у вищій школі потребують від педагога (особливо молодого) постійного самоконтролю і безперервного вдосконалення. Успішно поєднувати абстрактне мислення з наочністю викладання може тільки той педагог, який опанував мистецтво моментального аналізу виконаної студентом роботи, тобто педагог — професіонал.

Не слід зводити до популяризаторства, спрощеності в поясненні сутності режисерської професії і принцип доступності знань. Успіх навчання значною мірою залежить від того, як спеціальна наука і форма її викладання поєднуються з індивідуальними особливостями студента. У доступності викладання міститься і захопленість навчальним процесом, досягнення художнього результату активізує студента.

Мистецтво театрального педагога, насамперед, полягає в умінні знайти таке завдання або поставити таку проблему, які б дозволили студентіві найпродуктивніше працювати й мати, відповідно, від цього максимальну користь.

«Особистість у студентські роки тільки закладається. Час навчання для неї — це один із важливих етапів формування. Робота педагогів буде тим успішною, чим скоріше буде створена цілісна програма виховання творчої особистості. Ефективність виховання

значно підвищиться, якщо ми зможемо піти далі виявлення наявності і характеристик індивідуальних відмінностей, тобто коли в педагогіці не буде таким різучим примат споглядально-пояснювального типу знань над дієво-перетворювальним. Говорячи про проблему індивідуального підходу, слід зробити одне принципове зауваження. На основі неповторних людських якостей ми ставимося до їх сукупності лише як до певного етапу становлення творчої особистості. Такий погляд змушує розглядати неповторне співвідношення властивостей і задатків як відправний момент у подальшому формуванні» [1, с. 204].

Принцип систематичності й послідовності в навчанні режисури повинен виявлятися і в діяльності педагога, і в роботі студента. Насамперед систематичності й послідовності слід суворо дотримувати в опануванні студентом елементів акторської та режисерської творчості.

Принципи свідомості, активності й самостійності студентів безпосередньо та принцип поєднання індивідуального пошуку знань у навчальній роботі з колективом мають вирішальне значення у формуванні професійних навичок молодого режисера. У цих принципах яскравіше і глибше виявляється сутність режисерської професії.

Отже, основні способи формування режисера:

- удосконалення методики відбору кандидатів у режисери; розроблення науково обґрунтованих критеріїв визначення режисерських здібностей і на цій основі — нових правил прийому на режисерську спеціалізацію;
- фундаментальна, теоретична підготовка студента-режисера; посилення спеціального циклу дисциплін за допомогою теорії мистецтв, створення наукової теорії режисури і навчальних посібників зі спеціальності;
- ретельне вивчення та засвоєння теоретичної і творчої спадщини видатних українських режисерів;
- інтенсифікація навчального процесу, оснований на послідовності навчання до принципів навчальної дидактики, якісного використання наявних можливостей, активізації творчої ініціативи студента-режисера; глибокий і тісний зв'язок теоретичних і практичних знань; створення умов для виявлення професійної підготовки студента, виховання в ньому самостійності та свідомого ставлення до набуття професії;
- зміцнення взаємозв'язку навчального закладу з культурно-театральними закладами країни, продумана система адаптації випускника в умовах практичного становлення його як режисера;

- формування етичної платформи молодого режисера, виховання педагогічних здібностей як необхідних якостей режисера — керівника творчого процесу, а потім і колективу.

Набути професію режисера студент повинен тільки сам: ні книжки, ні поради, ні вказівки, ні настанови, ні прохання не будуть корисними, якщо він сам не здатний працювати, тому що у виставі він утілює свої думки, своє розуміння світу.

Усі педагогічні зусилля викладачів режисури, всі здобуті в аудиторії знання перевіряються навчально-виробничою практикою.

Нагадаємо: вирішальна роль у здійсненні всієї програми навчання належить педагогові зі спеціальності, творча атмосфера занять і особистість педагога завжди будуть головними моральними стимуляторами навчально-виховної роботи зі студентом-режисером. Відомий педагог і режисер А. Гончаров стосовно цього пише: «Я почав викладати в державному інституті театрального мистецтва 30 років тому. Та якби я колись опинився перед необхідністю від чогось неодмінно відмовитись — від режисури або театральної педагогіки, то не знав би, на що зважитись. Тому що просто не розумію, як обходяться без педагогіки деякі майстри режисури; вважаю, вони обкрадають себе. Не говорючи вже про почуття відповідальності за майбутнє нашого театру» [2, с. 49].

Формування особистості молодого режисера не завершується із закінченням вищого навчального закладу, воно триває й надалі, коли він приходить на роботу до театрального закладу, оскільки рано чи пізно режисер стає творчим керівником або творчим лідером у театральному колективі.

### Список літератури

1. Висоцький Ю. Проблемні питання методики виховання актора / Юрій Пилипович Висоцький // Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого : зб. наук. пр. Вип. 1. — К. : Компас, 2007. — 304 с.
2. Гончаров А.А. Высшая инстанция. В кн.: Твой дебют Андрей Александрович Гончаров / А. А. Гончаров. — М., Молодая гвардия, 1978. — 112 с.
3. Кнебель М. О. Поэзия педагогики / Мария Осиповна Кнебель. — М., Просвещение, 1976. — 526 с.
4. Коваль Н. И совершенствуя плоды любимых дум... В кн.: Твой дебют Николай Иванович Коваль. — М., Молодая гвардия, 1978. — 112 с.
5. Петров Н. В. В чем же суть воспитания режиссерской молодежи / Н. В. Петров // Альманах ВТО. — М., 1948. — №7.
6. Станиславский К. С. Собрание сочинений: В 8-ми т. // Ред. коллегия М. Н. Кедров (глав. ред.) и др. / Т.5: Статьи. Речи. Заметки. Дневники. Воспоминания: 1877-1917. / ред. тома Г.В. Кристи; сост., подгот. текста, вступ. ст. Н.Н. Чушкина. — М. : Искусство, 1958. — 685 с.

7. Царев М. И. Воспитывать художников. В кн.: Твой дебют / Михаил Иванович Царев. — М., Молодая гвардия, 1978. — 112 с.
8. Эфрос А. В. Профессия: режиссер / Анатолий Васильевич Эфрос. — М. : Вагриус, 2000. — 570 с.

УДК 111.852:[37.015.31:7]

Л. САВЧИН  
L. SAVCHYN

## МИСТЕЦТВО ЯК ОСНОВА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЧИННИКА ПОТРЕБ МОЛОДІ

### ART AS A BASIS FOR ARTISTIC AND AESTHETIC SATISFACTION OF THE NEEDS OF YOUTH

*Аналізуються художньо-естетичні потреби молоді, які розглядаються в умовах сучасного культурно-освітнього простору з проблемами, вимогами і шляхами їх вирішення. Увагу акцентовано на мистецтві як чиннику потреб молоді, оскільки концептуальна ідея художньо-естетичної освіти може реалізуватися через взаємозв'язок з мистецькою діяльністю.*

**Ключові слова:** мистецтво, художньо-естетичний чинник, молодь.

*Анализируются художественно-эстетические потребности молодежи, которые рассматриваются в условиях современного культурно-образовательного пространства с проблемами, требованиями и путями их решения. Внимание акцентировано на искусстве как факторе потребностей молодежи, поскольку концептуальная идея художественно-эстетического образования может реализоваться путем взаимосвязи с деятельностью в сфере искусства.*

**Ключевые слова:** искусство, художественно-эстетический фактор, молодежь.

*There is analyzes the artistic and aesthetic needs of youth, which are considered in the conditions of modern cultural and educational space with problems, requirements and ways of their solution. Attention is accented on the art as a factor of needs of youth. Conceptual idea of artistic and aesthetic education can be realized through the interaction with artistic activity.*

**Key words:** art, artistic and aesthetic factor, youth.

Динамічний розвиток міжнародного співтовариства ХХІ ст. окреслив перелік проблем, серед яких превалує посилена увага до потреб сучасної молоді. Про це свідчать дослідження різноманітних сфер щодо означеної проблематики як винятково важливої складової наукового обшину. Перешкоди у формуванні художньо-естетичних потреб призвели до глобальних проблем та, відповідно, спровокували дефіцит у свідомості сучасної молоді. Відтак,

рівень стресогенності в інформаційному просторі спричинив духовну руйнацію.

Регламент її комунікацій зводиться до динамічного використання технічних пристроїв — зростає рівень опосередкованого спілкування за допомогою смартфонів, телефонів, ноутбуків, блютузів та IT-технологій. Особисті контакти, почасти, стають зайвими, тому переважно молодь розділяє своє дозвілля з монітором комп'ютера, пейджером, телевізором. А суспільні інститути інструктивно підводять спілкування до функціонально-рольових і формально-ділових зв'язків. Тому зацікавлення лише подіями світового рівня (катастрофи, війни, олімпіади, мода, футбол) окреслює існування сучасної молоді в малозмістовному вакуумі, її не цікавлять проблеми близького оточення. Індивідуалізм, індиферентність, бездуховність стали нормою сучасності, що свого часу М. Гоголь називав «страшними ідеалами жорстокості». Дошкульний практицизм ніколи не замінить високих людських почуттів — милосердя, співчуття, шляхетності, патріотизму. Духовне здичавіння людської сутності загрожує трагедією особистості й драматичним занепадом людства. Сучасна молодь з раннього дитинства, завдяки засобам масових комунікацій, «петляє» в раціоналізованому «суржику», який містить павутину гіпертрофованої інформації: всотуючи відомості, вона дещо чула, щось знає, що-небудь уявляє, проте не здатна самостійно мислити, а відповідно, і використовувати здобуті знання.

Тому молодь шукає виходу на новітні життєві обрії, гнучко відмовляючись від нереальних на сьогодні, дещо аморфних планів, водночас будуючи нові повсякденні програми.

Отже, проблематика потреб молоді в сучасному просторі вбачає в площині інформаційного поля, економіки, політики, культури, освіти. Вирішити ситуацію певною мірою може мистецтво, в якому художньо-естетична компонента відіграє провідну роль.

Мета статті — розкрити сутність мистецтва як основу художньо-естетичного чинника потреб молоді.

Оскільки визначальною ознакою здорового суспільства, основою його життєздатності є стійкий соціальний стан, тому вирішення потреб молоді в межах вищезазначених проблем зумовлюється загальнопланетарними наслідками, седець яких художньо-естетичні виокремлюються як ключові. Питання ідентифікації та вирішення художньо-естетичних потреб молоді переживають період адаптації до умов сучасності з певними труднощами, адже система економіки міцно пов'язана з переоцінкою сутності традиційних потреб у суспільстві, зокрема художньо-естетичних. З огляду на це, дедалі очевиднішим стає означення провідного чинника у вирішенні потреб сучасної молоді. На наш погляд, деяку атрибутику проблем можна успішно вирішити на основі мистецького



чинника, зважаючи на певні вагомі компоненти, а саме: мистецтво як модель виховання та навчання в культурно-освітньому просторі; як креативно-стимулююча сила спрямованості; мистецтво як модератор життєвого і творчого самовизначення; як чинник формування художньо-естетичних і творчих потреб.

Художньо-естетичний чинник на тлі трансформації духовності в суспільстві нині набирає значної гостроти. Адже в умовах перерформатування економічних і соціальних реформ від мистецтва залежить інтелектуальний прошарок суспільства, призначення якого пов'язане з виконанням генеральної місії культури й освіти — формування особистості.

Мистецтво є важливою компонентою культурно-освітнього простору і чи не провідною домінантою у формуванні особистості, є стрижнем духовної культури. Визначення обличчя нації, формування її економічної, політичної та духовної еліти належить молоді. За чисельністю вона є значною групою нового покоління, тому саме молоді визначена провідна соціальна роль — здійснювати традиційний зв'язок поколінь різних народів та культур. Процес соціального функціонування (мистецтво — невід'ємний сегмент життєтворчості як людини, так і суспільства) супроводжує чисельність продукування мистецтва: у контексті індивідуального сприйняття; нового витка історичного процесу, корелюючи ідеали, ідеї, інтереси, потреби; удосконалення особливостей комунікації як специфічної виражальної форми.

Важливо наголосити, що саме мистецтво відображає життя в усій його цілісності та загальнолюдській значущості, в тому, що зацікавлює кожну людину. Детально розглядаючи феномен мистецтва, слід акцентувати увагу на аксіомі (авт.), що метою мистецтва є вдосконалення людини в культурно-освітньому просторі, де вона діє та життєтворить. Мистецтво — специфічна форма суспільної свідомості.

Мистецтво як сутність способу життя та форма існування; мистецтво як сила, що надихає на динаміку життєтворчості є предметом дослідження провідних науковців. Означену проблему в різні часи досліджували А. Андреев, Л. Виготський, В. Гриценко, А. Деркач, І. Зязюн, Ю. Лотман, О. Рудницька, В. Соловійов, Н. Чавчавадзе та ін.

Мистецтво множинне у власних можливостях — розвиток інтелектуальної й емоційної сфер особистості, можливість самореалізації та самоактуалізації, виховання і формування творчої особистості.

Як зазначає В. Гриценко, замислюючись над сенсом життя, кожен із нас не проходить осторонь загальнолюдських цінностей. Їх пошук та реалізація тривають упродовж усього життя. Духовні устремління, ідеали, принципи та норми моралі людини в процесі

мистецької діяльності набувають динамічного розвитку: потреби продукують інтереси, які перетворюються на цінності [3].

Твердження І. Зязюна: «талант — невичерпне джерело багатства народу», — не потребує доведення. У наукових працях філософа увагу акцентовано на феномені розвитку гармонійної, творчої особистості; він зауважує, що для творчого розвитку необхідне поєднання професіоналізму, культури, інтелігентності, соціальної зрілості, творчого начала [7].

Так, В. Соловійов підкреслює, що мистецтво «своїм фінальним завданням має втілювати абсолютний ідеал не лише в уяві, але й насправді — повинне одухотворити, перетворити наше дійсне життя» [9].

Зацікавленість до означеної проблеми виявляв Н. З. Чавчавадзе. Він зазначав, що діяльність людини вмотивована її потребами, в разі відсутності яких людина припиняє діяти. Адже саме діяльність цілком викликана потребами [10, с. 29–30].

Проте автор акцентує увагу на потребах, які, підкоряючи людину, є вищими за особистість. Тому, допоки людина підвладна їм, вона є заручником тобто перебуває в полоні низьких цінностей, від яких необхідно звільнитися, щоб стати вільною. Тобто лише та особистість здатна до спільних формоутворень і вираження соціальних інтересів, суспільних потреб, яка діє відповідно до високих духовних ідеалів.

Л. Виготський відзначав, що мистецтво впливає на розум, волю, почуття непомітно і незримо [2].

О. Рудницька доводить, що мистецтво як особливий вид людської діяльності пронизує всі види світогляду. Професор акцентує на тому, що світоглядність становить найважливішу функцію мистецтва, його домінанту, яка зумовлює всі інші функції: виховну, соціально-організаційну, комунікативну, аксіологічну [8].

«Мистецтво, — пише Ю. М. Лотман, — відтворює принципово новий рівень дійсності, який відрізняється від неї певним збільшенням свободи. Свобода привноситься в ті сфери, які в реальності її не мають. Безальтернативне стає альтернативним... Воно вможлиблює не тільки заборонене, але і неможливе. Тому стосовно реальності мистецтво являє собою сферу свободи в площині життєтворчості» [6, с. 129].

Предметом мистецтва є людина в певному культурно-освітньому просторі, яка інтерпретується митцем через реалізацію системи художніх образів, художнього змісту, художніх форм, стильової композиції, тобто компонентів, які відображаються в пізнавальній, виховній, комунікативній, естетичній, прогнозуючій та інших функціях.

Мистецтво комбіноване у власній сутності, тому, зважаючи на вищезазначене, провідний вектор мистецтва вбачається

у формуванні художньо-естетичних основ, орієнтири яких спрямовані на досягнення як національної єдності, так і естетичного й морального становлення, гармонії у відносинах з іншими людьми, зрештою, зі світом. Це означає, що мистецтво нині — художньо-естетичний феномен і активний засіб освіти, а відтак — виховання.

Світ початку XXI ст. перетворюється на константу історичного процесу. Динамічний спосіб життя та бурхливі зміни в технологічній сфері охопили все суспільство, дедалі більшого впливу набуває уявлення про мистецтво як рушійну силу соціального прогресу. Свого часу на це звернув увагу П. Бурд'є, («теорія культурного капіталу»), засвідчивши, що в суспільстві з високим рівнем технологічного розвитку цінностей, які традиційно належать до культурних (духовність), прирівнюються за своїми функціями до капіталу [5].

Мистецтво пронизує всі напрями життєдіяльності людини — від матеріальної сфери й нескладних людських потреб до вирішальних виявів людського буття. Саме мистецтво як потужний чинник впливу на сфери суспільної та індивідуальної життєтворчості й діяльності енергетично спроможне розвивати людину.

Проблеми провідних чинників впливу на художньо-естетичні потреби молоді в Україні потребують уваги наукового світу та пильної опіки держави. Мистецтво здатне вирішити проблеми завдяки залученню молоді до культурної діяльності, творчості. Саме мистецтво покликане оживити економіку та політику, сформувати моральні передумови для суспільного поступу.

У цьому контексті слід зазначити, що завдяки музиці, театру, танцю, живопису, екранним видам мистецтв людина має здатність до самовираження засобами рухів, звуків, малювання, що надає можливості побачити молодь в усій багатогранності, цілісності, оскільки у творчому процесі беруть участь всі природні відчуття.

Специфіка мистецтва зумовлена особливим способом мислення — «мислення в образах». Мистецтво, засвідчуючи потребу людини в образно-символічному відзеркаленні власного життя, через емоції формує так звану іншу реальність — усесвіт життєвих переживань людини, що зафіксовані у формі художнього образу. Осягнення дійсності через образно-символічне начало, самовираження і самопізнання в ній акумулює одну з ключових потреб людської душі — духовність, яка є специфічним видом практично-духовного опанування світу. Формуючи простір духовних переживань людини, мистецтво вможливує реалізацію власних резервів: активізацію духовності, емоцій, інтелекту, долучення до загальнолюдських ідеалів, інтересів, прагнень, окреслення перспективи та віднайдення вектора до художньо-естетичних потреб як провідних чинників молоді.

Активний розвиток емоційної й інтелектуальної сфер особистості сприяє формуванню духовності, що є підґрунтям активізації виконання соціальних ролей у суспільстві. Тобто мистецтво, формуючи внутрішній світ людини, водночас впливає на її активність і модель поведінки.

Ще в Древній Греції вважали, що мистецтво, впливаючи на духовний світ людини, виховує й перевиховує її, формує характер та психологічний настрій — «етос». Тому система виховання молоді вибудовувалася на основі гімнастики, хорового співу, інструментальної музики, поезії та хореографії.

Саме завдяки творчості людина розвивається, про що свідчить теоретична спадщина видатних мислителів — Сократа, Платона, Арістотеля й ін.

Переконання філософів Античної доби щодо проблем творчого розвитку, що безпосередньо пов'язаний із мистецтвом, продовжили мислителі Середньовіччя, котрі визнавали мистецтво потужним способом розкриття творчих можливостей і таланту людини. Між минулими та сучасними науковими обґрунтуваннями можна провести паралелі. Так, нинішнє суспільство живе в стані духовного дефіциту, що зумовлено відчуженням людини від сім'ї, свого роду, довілля, історії, мистецтва і традицій. Основна причина — криза мислення — сформувалася на тлі втрати почуття співпричетності з поколіннями, епохами, культурами. Сконцентровані базисні перетворення в суспільстві спричинили зміну механізмів відтворення духовної основи молоді — перервалася відтворювальна функція молоді в цьому процесі. З огляду на це, одностороння спрямованість економічних реформ не лише загрожує життєвим інтересам молодих людей, відкидаючи їх на узбіччя життя, але й руйнує інноваційний потенціал, покликаний забезпечувати прогрес. Проблема молодого покоління полягає в тому, що, випадаючи з відтворювального процесу, нині воно не здатне посісти гідне місце в культурно-освітньому просторі. А втративши можливості на рівних конкурувати із забезпеченими верствами, завтра воно вже реально виявиться маргінальним прошарком населення. Тому чим раніше в соціумі дозріють усвідомлення та розуміння щодо рольових особливостей молоді в механізмі відтворення соціальної структури, тим ефективнішими будуть подолання проблем і вихід із дефіциту. Молодь здебільшого виявилася без надійних ціннісних орієнтирів — руйнування традиційних форм існування подекуди, з одного боку, підвищило особисту відповідальність молоді за власне майбутнє, з іншого — виявило неготовність більшості долучитися до нових стосунків у культурно-освітньому просторі. Вибір життєвого шляху дедалі частіше визначається не здібностями й інтересами, а обставинами. Тому саме мистецтво здатне формувати культурний та соціальний

досвід молоді, є провідним чинником механізму в надбудові як духовних пріоритетів, так і економічних важелів.

З плином часу, як стверджував І. Кант, потреби й інтереси людини є найпершими стимулами її діяльності. «Потреби й інтереси, — як зазначають вітчизняні автори, — слугують засобом переходу від об'єктивного до суб'єктивного. Саме завдяки потребам та інтересам утворюється специфічний суб'єкт діяльності зі своїми устремліннями, цілями, особливостями» [5, с. 130].

Так, для Г. Сковороди мистецтво було не лише засобом пізнання, а й способом діяльності — ніщо не надає такої внутрішньої свободи, як мистецтво.

Філософи сучасної доби висвітлюють проблеми духовних потреб на тлі ціннісних орієнтацій сьогодення. На основі філософських трактатів та наукових праць можна виокремити характерні ознаки та специфічні особливості художньо-естетичних потреб.

Зокрема, духовність убачається як предмет, що втворює певну потребу (естетичну, художню), як зразок, який має виняткову значущість. З огляду на це, вчені доводять, що кожна людина формує власний духовний простір, чільне місце в якому посідають абсолютні цінності (буття, суть життя, істина) та цінності в розумінні мети, що впливають на соціалізацію особистості, тобто, її спілкування, навчання, роботу, творчість. Зокрема, саме мистецтво, як сфера зацікавлення чи мистецька діяльність, залишається об'єктом зацікавленості науковців різноманітних спрямувань.

Мистецтво є кардинальною потребою особистості. Причини, які стимулюють потреби молоді на рівні інтересів до мистецтва, відповідно до уявлень про призначення людини та її чеснот, виявляються стимулом для самоствердження. Мистецтво впливає на особистість, структуру самосвідомості, особистісні потреби. Саме завдяки мистецтву, як творчій основі, особистість здатна об'єднати навколо себе інших людей і бути виразником певних соціальних інтересів та соціальних потреб.

Так, фарватером потреб є розвиток культури, що апіорі означає утвердження духовності. Духовність як благо можна розглядати на різних рівнях: на рівні музикантів, хореографів, акторів, глядачів, слухачів, учасників, які музикують, танцюють, грають з подібними собі. Світ — це суцільний людський театр, де ми, почасти, і глядачі, й актори; актор опановує світ, глядач — усотує світ власним усвідомленням.

Згідно з І. Кантом, у процесі розвитку цивілізації людство є дійовою особою світової драми.

К. Станіславський стверджував: увесь світ — театр, а ми в ньому — актори. Творчість — як дія, мистецтво — як простір культивують першочергові чинники формування

художньо-естетичних потреб молоді. Означені потреби можна розглядати в контексті складових цілісної культурно-освітньої системи. У широкому розумінні — це сукупний досвід людства на тлі інтелектуальної (наукові знання, мораль, ідеали), духовної (звичаї, норми, поведінка) діяльності, що забезпечують основи формування особистості.

Духовні потреби молоді виникають під впливом змін або трансформації суспільства, вони (потреби) мають специфічні особливості, які виражаються різноманітними засобами. Відтак мистецтво дедалі більше організовується в просторі й утверджує власну поліфункціональність. Провідні можливості мистецтва інтерпретуються в пізнавальній, виховній, комунікативній, естетичній, прогнозуючій та інших функціях.

Поаяк мистецтво як чинник впливу на функціонування духовності пов'язане з природою потреб та інтересів індивідуума, що складає основу поширених уявлень про мораль, справедливість, красу.

Аналізуючи значущість мистецтва як провідного чинника духовності, слід виокремити найсуттєвіші потреби. Якщо ж сутність потреб, як специфічного продукту життя, на світанку людства, представлялася класичним переліком — ототожнювалася в площині істини, добра і краси, то з плином часу, утверджуючись як вагомі результати людської діяльності, вони стали виконувати функції критеріїв оцінки людини.

Бурхливий прогрес, динаміка вимог до молоді спроектували її життя надто стрімким, і тому вона неспроможна досягнути власний простір. Порушивши безпосередні зв'язки з реальністю, сучасна молодь, здебільшого, сприймає світ на ґрунті минулих уявлень і знань. Це зумовлює великий розрив між тим, що відбувається в довіллі стосовно людини, і тим, що зафіксувалося в її пам'яті і чим вона керується як власним духовним надбанням.

Сучасна молодь значно освіченіша, ніж однолітки минулого, проте вона подекуди, не оригінальна в думках, переконаннях і діях. Різноманітна інформація не сприяє інтересу до світу, молода людина втратила здатність до захоплення прекрасним, утіхи від довілля, без чого неможливі духовне збагачення і творче нахнення. XX ст. анабіозувало душу людини, молодь XXI ст. децю втратила здатність до хвилювань, кипучих пристрастей, гуманних почуттів, які сприяють милосердю, співучасті, братству, любові й дружбі. Співіснуючи в щільній взаємодії з результатами опанування мистецтва, молода людина може реалізувати свої потреби, стає духовно багатою, здатною глибоко, сильно й тонко відчувати істинну реальність.

Світ першої чверті XXI ст. існує як сегмент історико-культурного процесу, тому мистецтво в усіх його проявах

є загально визнаним пріоритетом, що впливає на художньо-естетичні потреби сучасної молоді. Лише через осягнення мистецтва людина усвідомлює світ інших людей, переймається їх життям, долучає до свого духовного світу художньо-естетичний досвід людства.

### Список літератури

1. Андреев А. Л. Место искусства в познании мира / А. Л. Андреев. — М., 1980. — С. 212–213.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Виготський. — М.: «Искусство», 1968. — 245 с.
3. Гриценко В. С. Людина і культура: навчальний посібник / В. С. Гриценко. — К., 2000. — 368 с.
4. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 496 с.
5. Келле В. Ж. Теория и история / В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон. — М., 1981. — 200 с.
6. Лотман Ю. М. Феномен искусства / Ю. М. Лотман. — Семиосфера. — СПб., 2000. — 250 с.
7. Зязюн І. Педагогічна майстерність: підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.; за ред. акад. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька / О. П. Рудницька. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. — 358 с.
9. Соловйов В. С. Оправдание добра. Нравственная философия / В. С. Соловйов. Соч.: В 2 т. — М., 1990. — Т. 1. — С. 454.
10. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе. — Тбилиси, 1984. — 230 с.

УДК 159.953.5

Т. В. ШЕРШНЁВА  
T. V. SHERSHNIOVA

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

### THE PSYCHOLOGICAL CONTENT OF SYSTEMATIZATION OF CONCEPTS OF PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF SHOTS FOR THE CULTURE AND ART SPHERE

*Розкриваються психологічні механізми осмислення й опанування вербальної інформації, систематизації наукових понять. Результат опанування розглядається як концептуальна система інформації про навколишню дійсність і самого себе, утворення якої неможливе без її усвідомлення тим, хто навчається.*



**Ключові слова:** наукове поняття, об'єктивне значення, суб'єктивний смисл, смислові зв'язки між поняттями, логічні операції мислення, систематизація.

*Раскрываются психологические механизмы осмысления и усвоения вербальной информации, систематизации научных понятий. Результат усвоения рассматривается как концептуальная система информации об окружающей действительности и самом себе, образование которой не возможно без ее осмысления самим обучающимся.*

**Ключевые слова:** научное понятие, объективное значение, субъективный смысл, смысловые связи между понятиями, логические операции мышления, систематизация.

*Abstract: In article psychological mechanisms of judgment and assimilation of verbal information, systematization of scientific concepts reveal. The result of assimilation is considered as conceptual system of information on surrounding reality and to itself which education isn't possible without its judgment being trained.*

**Key words:** scientific concept, objective value, subjective sense, semantic communications between concepts, logical operations of thinking, systematization.

Современное поколение живет в условиях быстрой смены событий общественной жизни, динамичных перемен и противоречивых тенденций в развитии общества, нарастающего потока информации. Новые социально-экономические условия жизни востребовали людей целеустремленных, инициативных, способных принимать самостоятельные решения в различных нестандартных ситуациях. Основная задача высшей школы состоит во всемерном содействии в процессе обучения саморазвитию личности, овладению навыками самообразования, развитию способности и готовности к освоению многообразной системы социальных ролей. Психологические знания стали обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста для любой сферы деятельности, органичной частью информационного обеспечения процесса его становления. В этой связи особенно актуальной становится проблема организации целенаправленной работы по формированию психологической культуры будущего профессионала, тем более — специалиста сферы культуры и искусства, деятельность которого носит культуру-охранный и культуру-созидательный характер, направлена на построение эффективного взаимодействия с людьми из разных социальных слоев и разным уровнем подготовки к восприятию художественных образов.

Основными компонентами психологической культуры личности являются психологическая грамотность, психологическая компетентность и развитые рефлексивные способности. Психологическая грамотность предполагает овладение психологическими знаниями и умениями в сфере построения общения, организации

поведения, а также способами психологического познания, психологическая компетентность — эффективное использование имеющихся знаний в решении возникающих в процессе реального взаимодействия проблем. Способности к рефлексии предусматривают возможность осознания целей и результатов своей профессиональной деятельности, а также себя как субъекта этой деятельности. Однако формирование психологической культуры — далеко не всегда организованный и регламентируемый процесс, так как в нем участвуют семья, массовая культура, значимые личности и т.д., поэтому осуществлять контроль над процессом усвоения этих знаний достаточно трудно. Данные психологии могут восприниматься в искаженном виде, обосновывая существование различных предубеждений и стереотипов. В этой связи особенно актуальной становится проблема организации целенаправленной работы по формированию психологической культуры будущего профессионала. Психология, преподаваемая в вузах, часто представляется как упрощенная и выхолощенная версия академической психологии, в связи с чем по многим позициям не отвечает своему назначению. Естественно, что такая организация учебно-воспитательного процесса должна уступить место той, которая будет ориентировка на воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному определению себя в профессии, в обществе, в культуре, умеющей самостоятельно использовать реконструированные применительно к потребностям практики научные психологические знания.

Обучение будущего специалиста в системе высшего образования должно основываться на реализации методологического принципа деятельностного подхода, когда не преподаватель «учит», а студент учится сам в процессе собственной познавательной деятельности и именно от его активности зависит эффективность усвоения. Как известно, познавательная деятельность является одной из составляющих процесса обучения и направлена на овладение системой понятий. Система же понятий — это не пассивное отражение данных предметов в сознании, а характеристики, обобщенные путем сравнения и сопоставления в результате познавательного общения преподаватель-студент, студент-преподаватель. А. А. Смирнов отмечал, что всегда включаемое в какую-либо деятельность познание человека само является особым рода деятельностью, направляемой целями, задачами, мотивами познания. Познавательная деятельность включает в себя многообразие умственных действий и операций, способов и приемов достижения намеченных познавательных целей, поисков решения познавательных задач [8]. С этих позиций исследовались условия оптимизации процессов памяти, мышления и других проявлений познавательной активности, ее познавательного результата.

В работах Л. С. Выготского был сделан существенный вклад в разработку проблемы онтогенетического формирования мыслительных процессов [1; 2]. Одно из основных положений его теории заключается в том, что развитие мышления рассматривается не как идущее изнутри, спонтанно или на основе накопления ребенком только собственного индивидуального опыта, а как процесс овладения им системой общественно-исторически выработанных знаний и операций. Именно вследствие строго закономерного характера процессов усвоения оказывается возможным управлять ими, активно формировать необходимые мыслительные процессы.

В отечественной психологии проблема генезиса и развития действия рассматривается и как семантическая проблема. Проблема взаимоотношения мышления и речи была одной из центральных в работах Л. С. Выготского и посредственно связана с его концепцией развития высших психических функций. Выделив в качестве единицы речевого мышления значение слова, Л. С. Выготский подверг критике попытки оторвать значение слова от его внешней оболочки и свести речь к совокупности знаков. Было показано, что при сохранении предметной отнесенности значения слов развиваются, проходя определенные стадии. Функционирование различных обобщений, образующих сложную систему, и составляет важнейший элемент в функционировании речевого мышления [1]. «Вместе с рождением действия, — пишет А. Н. Леонтьев, — этой основной «единицы» деятельности человека, возникает и основная, общественная по своей природе «единица» человеческой психики — разумный смысл для человека того, на что направлена его активность» [5, с. 211]. Сознательное отражение действительности психологически характеризуется наличием специфического внутреннего отношения между субъективным смыслом и значением. Как показано в работах А. Н. Леонтьева, «психологическое значение — это ставшее достоянием моего сознания (в большей или меньшей своей полноте и многосторонности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятий, знания или даже в форме умения, как обобщенного «образа действия», нормы поведения и т.п.», в отличие от значения «сознательный смысл выражает отношение мотива и цели» [5, с. 225]. В ряде работ описывались факты изменения «функционального значения», «переосмысливания» одного и того же элемента. По мнению С. Л. Рубинштейна, в этих случаях имеет место «анализ через синтез», когда объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание: в нем выявляются все новые свойства, которые фиксируются в новых понятийных характеристиках [7].

Л. С. Выготский обосновал возникновение логической памяти как высшей психической функции, развивающейся в процессе активной деятельности ребенка, опирающейся на ряд вспомогательных стимулов-средств. Он выдвинул идею о том, что в процессе опосредования к памяти неизбежно присоединяется мышление, играющее немаловажную роль в логической памяти [2]. Созданное Л. С. Выготским направление исследования памяти получило развитие в работах А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. А. Смирнова, П. И. Зинченко и других отечественных психологов. Их основные усилия были направлены на изучение особенностей перехода внешней деятельности во внутреннюю, роли мыслительных процессов в запоминании.

Одна из первых работ А. Н. Леонтьева посвящена изучению зависимости количественных показателей запоминания от характера деятельности испытуемых; от использования ими специальных средств, облегчающих запоминание [5]. З. М. Истомина с помощью методики двойной стимуляции также изучала особенности формирования у детей смыслового соотнесения как приема логического запоминания [4]. А. Н. Леонтьев в своих работах рассматривал память как сложную интеллектуальную деятельность и одним из первых поставил вопрос об участии мыслительных процессов в мнемической деятельности в качестве способов логического запоминания.

Зависимость запоминания от характера действий, в итоге которых осуществляется запоминание, ясно прослеживается в работах А. А. Смирнова. В ходе опытов испытуемым-взрослым предлагали в одних случаях выявить в предъявленных им фразах орфографические, а в других случаях — смысловые ошибки (несоответствие содержания фразы тому, что есть в действительности). После выполнения этих заданий испытуемые должны были (без предварительного предупреждения об этом) воспроизвести все фразы, с которыми они работали, а затем давался новый аналогичный материал, который надо было уже запомнить. Оказалось, что фразы, в которых испытуемые отыскивали орфографические ошибки, они в результате произвольного запоминания воспроизводили в два раза хуже, чем в случаях произвольного запоминания. Соотношение при воспроизведении фраз, в которых искали смысловые ошибки, было обратным: продуктивность произвольного запоминания была не только не ниже, а даже несколько выше по сравнению с намеренным запоминанием. На результативность запоминания положительно повлияла более интенсивная мыслительная деятельность при выполнении задания оценить фразы по смыслу [8].

Аналогичные опыты были проведены американскими психологами, в которых подчеркивалась исключительно важная роль понимания при запоминании, роль мыслительных процессов

в мнемической деятельности. Многие работы посвящены исследованию установления словесных связей в запоминаемом материале и, в частности, смысловой группировки того, что надо запомнить.

А. А. Смирнов в ряде исследований детально характеризует мыслительные операции, которые принимают участие в запоминании. В его работах не только показана роль мышления в мнемической деятельности человека, но и дана характеристика тех мыслительных процессов, которые служат опорой для запоминания, источником его более высокой продуктивности. Развивая идеи Л. С. Выготского, А. А. Смирнов указывает на то, что запоминание становится максимально продуктивным, когда включает в себя многообразные формы интеллектуальной деятельности, активную мыслительную работу, направленную на понимание того, что запоминается. Одним из средств углубления понимания в условиях запоминания выступает соотнесение нового, запоминаемого в данный момент материала с имеющимися знаниями [8]. Для того, чтобы тот или иной мыслительный процесс был использован при запоминании и воспроизведении, необходимо не только овладеть им самим по себе, как самостоятельно выполняемым действием, но и научиться выполнять его как средство, облегчающее запоминание, как операцию, подчиненную задаче запомнить.

Таким образом, в исследованиях роли мышления в мнемической деятельности в русле идей Л. С. Выготского рассматривались вопросы о позитивном влиянии мыслительной деятельности на продуктивность логической памяти; о характере самих процессов мышления, участвующих в мнемической деятельности; о путях формирования этих процессов, т.е. о превращении их в приемы логического запоминания, а также о решении всех перечисленных вопросов в генетическом плане. Умение запоминать рассматривалось прежде всего как умение осмыслить усваиваемый материал: отобрать в нем основные элементы, установить между ними связи, включив их в определенную систему знаний и представлений [8]. Основой установления смысловых связей, таким образом, является осмысление, направленное на смысловую организацию вербального материала, которая представляет собой процесс внутреннего структурирования воспринимаемого содержания, основанного на установлении смысловых (семантических) или структурных связей. Сразу же необходимо отметить, что мы имеем дело с двумя видами связей, которые следует различать: а) реальными связями, логическими отношениями (они отражают объективно существующие связи между познаваемыми объектами) и б) смысловыми связями, являющимися субъективным отражением реально существующих отношений. Последние могут и не соответствовать реальным объективно существующим связям.

Процесс смысловой организации связан с обнаружением в материале либо с привнесением в него определенной

организованности. Смысловое расчленение материала на части, основанное на единстве смыслового содержания каждого его «куска», ведет к выделению «смысловой точки» или «смыслового пункта» [8], в котором оказывается «сжатым» все содержание части. Отличаясь краткостью, «смысловая вежа» замещает собой более широкое содержание и является выразителем некоторого общего смысла, объединяя в себе все, что относится к нему на смысловой основе. Посредством соединения частей текста осуществляется смысловая группировка материала, основой которой служит единство микротемы, связывающей отдельные мысли текста между собой. Работа по осмыслению содержания ведет к образованию иерархии «смысловых вех» — к построению «логического каркаса» содержания, на который «как бы нанизывается текст», обуславливая целостность своей логико-смысловой структуры, либо ведет к формированию «концептуальной схемы» [3], «индивидуального концепта», в который перерабатывается содержание текста во внутренней речи.

В качестве операционного механизма смысловой организации речевого материала выступает перекодировка. Представляя собой все большее обобщение, укрупнение материала, изменение «алфавита кода», смысловая перекодировка обуславливает сокращение числа единиц, подлежащих запоминанию, за счет увеличения их емкости и экономичности. Надежность кода обеспечивается тесной смысловой связью его с тем, кодом чего он является, и достигается помимо операции выделения «смысловых вех» за счет соотнесения запоминаемого с ранее известным. Предполагаемая определенность сходства и различия старого с новым, осознание принадлежности нового к некоторой общей категории, операция соотнесения выступает не только в качестве одного из основных способов углубления понимания, но и как важное средство запоминания, в основе которого лежит процесс образования необходимых для создания мнемического эффекта связей, результатом которого является реконструкция материала.

Таким образом, в процессе воспроизведения мышление обеспечивает уточнение, обобщение, систематизацию, реконструкцию воспроизводимого содержания. Следует, однако, подчеркнуть, что хотя приемы осмысления — разбивка, группировка, соотнесение и, наконец, перевод содержания на собственный язык смыслов, обеспечивающий приспособление запоминаемого «ко всей системе психической деятельности» субъекта [3], и приобретают под влиянием мнемической установки характер сознательных и намеренных действий, они, тем не менее, не исчерпывают собой всей сложной и многогранной психической деятельности, какой является формирование системы понятий. Знания не могут стать личным достоянием субъекта, если их объективное содержание не будет осмыслено самим обучающимся. Р. И. Павилёнис отмечает,

что на современном этапе исследования этой проблемы теория смысла как семантических свойств и отношений языковых выражений соединяется с теорией их понимания. Согласно гипотезе автора, смысл — часть концептуальной системы информации о мире, которая складывается у человека в процессе познания. Процесс познания, таким образом, — это процесс образования смыслов или концептов, в результате которого у индивида складывается так называемая «субъективная картина мира» [6].

Реализуя все вышеперечисленные положения на практике в ходе преподавания психологических дисциплин, было выявлено, что эффективными методическими приемами, способствующими систематизации понятий в процессе их усвоения, являются следующие:

1) интенсивное использование логических операций мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования), входящих в структуру классификации и систематизации, в ходе анализа психологических категорий и их описания на уровнях внутривидовой и межвидовой систематизации;

2) структурно-системная организация учебного материала, когда логические структуры как бы «погружаются» в конкретный учебный материал, его изложение строго подчинено логическим законам и принципам и имеет логически обоснованную структуру. Содержание основных научных понятий раскрывается в системе через их существенные взаимосвязи и взаимоотношения, акцентируется внимание на соподчиненности понятий: более широкие понятия и категории включают в себя узкие, частные и служат методологической основой познания психологических явлений;

3) построение структурно-логической схемы, отражающей основные понятия и связи между ними (на этапе изучения нового родового понятия и в качестве одной из форм контроля). Смысловые печатные знаки, содержащиеся в схеме, отражают целое теоретическое положение и включают в себя в свернутом виде законченное по смысловому содержанию сообщение. Схема позволяет освободиться от деталей, выделить существенные признаки и сжать информацию;

4) использование вопросов, предполагающих операцию подведения под понятие (например, при формировании понятия «личность» студентам можно предложить определить, является ли личностью новорожденный; Козьма Прутков; Василий Теркин и т.д.);

5) побуждение учащихся к самостоятельной формулировке необходимого и достаточного определения понятия, а также логическому анализу дефиниций;

6) использование тематических «ассоциативных минуток» для актуализации основных понятий по теме и смысловых связей между ними;



7) решение задач логического характера, направленных на уточнение определений психологических понятий, построение логических рядов понятий с последующим объяснением установленных связей и определением места понятия в системе знаний, распознавание психического явления по описываемым в задаче признакам, а также на использование знаний в условиях, моделирующих конкретные жизненные ситуации.

В процессе целенаправленного обучения и развития происходит расширение смысловой сферы (рост информированности и компетентности) и повышение оперативной действенности смыслов (включение их в различные смысловые комплексы для анализа, интерпретации и трансформации конкретных практических ситуаций). Известно, что результат обучения зависит от логической и психологической значимости новой информации. Логическая значимость относится к структуре нового содержания, а психологическая — к возможности связывать его с уже имеющимися знаниями. В свою очередь уже имеющиеся знания и установки могут мешать процессу обучения, познанию нового. Учитывая вышесказанное, в ходе обучения в вузе необходимо уделять внимание развитию гибкости мышления, культуры рассуждений, активизации процесса усвоения сложной информации и решения конкретных профессиональных задач. Этому призваны способствовать вопросы, побуждающие обучающихся к установлению смысловых связей в материале, использование специальных средств коммуникации, моделирования, а также комплекс заданий, направленных на более четкое раскрытие сути понятий и их связей с другими понятиями. Это позволяет легко оперировать понятиями, устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи, структурировать информацию, более критично ее оценивать.

Так как процесс обучения включает деятельность как обучающихся, так и педагога, следовательно, индивидуальное своеобразие субъективного образа изучаемого объекта зависит не только от выражения структурно-композиционного и содержательного планов учебного материала, но и от того, как организуется работа по восприятию и осмыслению новой информации преподавателем, насколько она объективна. Необходимость выявления общедидактических методов, использование которых способствовало бы оптимизации этих процессов, очевидна: объем информации, подлежащей усвоению, огромен, к тому же передача понятия в готовом виде невозможна, поскольку обучающийся может усвоить его содержание лишь в результате собственной деятельности. Научные психологические понятия являются категориями абстрактного, теоретического мышления, обусловленного исторически и связанного с системными представлениями об окружающем мире. Познание же и описание системного объекта возможны лишь при

помощи понятийного аппарата и логики системного анализа. Учение должно характеризоваться не только как процесс накопления знаний, но и овладения приемами оперирования ими, т.е. логическими операциями. Будущий профессионал должен находить правильное решение в постоянно изменяющемся мире, в информационных цепях и новых технологиях, которые влияют на профессиональную активность и досуг. Овладение общими схемами, приемами, правилами рассуждений, осмысления информации, перенос сформированных умений позволяют существенно повысить творческий потенциал личности, обеспечить успешную ориентировку в постоянно увеличивающемся потоке современных знаний, самостоятельное применение уже накопленных человечеством знаний и получение новых.

#### Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 5–361.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 159 с.
4. Истомина З. М. Развитие памяти / З.М. Истомина. — М. : Просвещение, 1978. — 120 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
6. Павленис Р. И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павленис. — М. : Мысль, 1983. — 286 с.
7. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1958. — 148 с.
8. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. А. Смирнов. — Т. II. — М. : Педагогика, 1987. — 344 с.

УДК 378.016:82(100)

Н. Н. СЕМЕЙКИНА  
N. N. SIEMEYKINA

### О ПРЕПОДАВАНИИ «ИСТОРИИ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

#### ABOUT TEACHING «HISTORY OF WORLD LITERATURE» AT THE UNIVERSITIES OF CULTURE

*Актуалізується роль «Історії світової літератури» в системі гуманітарних дисциплін та розглядаються продуктивні форми її викладання у ВНЗ культури.*

*Ключові слова: література, гуманізація, викладання, форми, методи, підходи, інтегральний, семінари, самостійна робота.*

*Актуализируется роль «Истории мировой литературы» в системе гуманитарных дисциплин и рассматриваются продуктивные формы ее преподавания в вузах культуры.*

**Ключевые слова:** литература, гуманизация, преподавание, формы, методы, подходы, интегральный, семинары, самостоятельная работа.

*In the paper the role of «History of the World Literature» in system of humanitarian disciplines is actualized and productive forms of its teaching at human higher education institutions are considered.*

**Key words:** literature, humanization, teaching, forms, methods, approach, integral, seminars, independent work.

Проблемы гуманизации и гуманитаризации среднего и высшего образования находятся в центре внимания преподавателей, ученых, методистов не только в нашей стране, но и за рубежом. Во многих современных статьях специалистов выражается озабоченность негативным воздействием информационных технологий (телевидение, кино, реклама, Интернет) на развитие полноценной личности. У молодого поколения вырабатываются нередко такие качества, как легковесность, индивидуализм, цинизм и голый прагматизм. Кроме того, происходит резкое падение вкуса, общей воспитанности, культуры речи, умения четко формулировать свои мысли, самостоятельно мыслить. Интернет «пожирает» миллионы молодых пользователей, подменяющих нередко свою реальную жизнь виртуальной. И эта тенденция только набирает силу, так как «объем информации в мире будет ежегодно увеличиваться в шесть раз, а объем корпоративных данных — в 50 раз. При этом объем информации во всемирной сети будет удваиваться каждые 11 часов!» [1].

Еще одной проблемой, особенно волнующей всех преподавателей истории литературы, является утрата интереса школьников и студентов к чтению художественных текстов. Уже «у школьников не вырабатываются привычка к чтению, интерес к познанию через знакомство с художественной литературой» [2, с. 69], а поэтому к моменту поступления в вузы гуманитарной направленности начитанность и знание произведений отечественной и зарубежной литературы молодыми людьми находятся на нулевом уровне. «В конце XX века стал практически исчезать тип талантливого «читателя-перечитывателя» (В. Набоков), на смену которому пришел «массовый читатель», «глотатель пустот» (М. Цветаева)» [3, с. 125].

Большинство нынешней молодежи либо вовсе утратило способность к внимательному и систематическому чтению серьезной литературы, либо предпочитает рекламируемую коммерческими издательствами развлекательную продукцию, произведения

второстепенных писателей. Спросом пользуются в основном «творения» массовой литературы, которая претендует на «общекультурное представительство» (увлечение детективами 42,1% до 18 лет, 29,4% — студенты). Молодежь нередко предпочитает иллюзию действительности, читая преимущественно книги, относящиеся к так называемому жанру фэнтези, а правда жизни и истории остается ей глубоко безразличной. Классика вызывает нередко внутреннее неприятие, предпочтение классике отдают читатели 25–30 лет и старше. Современная литература, которая переживает, как и вся культура, нелегкие времена, воспринимается достаточно тенденциозно, в основном востребованы молодыми читателями такие авторы, как Пелевин, Сорокин, Козьмо, Маруками, Бах и некоторые другие.

Естественно, что процесс дальнейшего реформирования среднего и высшего образования в Украине, как и на всем постсоветском пространстве, с целью сближения нашей системы обучения с европейскими стандартами неизбежен. В настоящее время в высшей школе, ориентированной на Болонскую систему образования, уже произошло смещение акцента с общеобразовательных дисциплин и гуманитарного цикла в сторону специальных. Это, как показывает практика, оборачивается созданием унифицированного, стандартного, прагматичного человека постиндустриальной эпохи с ярко выраженными потребительскими запросами. Вместе с тем, современному обществу, кроме узких специалистов, владеющих набором профессиональных знаний и навыков, нужны свободно мыслящие, широко образованные, высоконравственные граждане. Даже в Америке главная цель образования, особенно высшего образования в гуманитарных науках, «состоит в том, чтобы студенты научились «критически мыслить»... Чтобы они стали образованными, самостоятельно мыслящими гражданами демократического строя», как отмечает американская преподавательница [4, с. 64].

Именно за эту сторону подготовки специалистов отвечают в высшей школе гуманитарные дисциплины, в частности, «История мировой литературы». Наметившееся, к сожалению, сокращение объема учебных часов на данную дисциплину вынуждает искать новые формы и подходы к ее преподаванию, как на гуманитарных факультетах университетов, так и в вузах культуры и искусства.

Цель данной работы — актуализировать значение и специфику «Истории мировой литературы» в системе гуманитарных дисциплин, а также рассмотреть некоторые продуктивные формы и методы ее преподавания в вузах культуры на нынешнем этапе развития нашего общества.

История литературы как наука, а в нашем случае еще и учебная дисциплина, насчитывает не более двух веков. Она имеет ярко выраженный интегральный характер и включает в себя «философию литературы (т.е. определение целей, задач, ориентиров, онтологию, гносеологию, аксиологию литературы), эстетику литературы (понимание прекрасного), этику литературы (понимание нравственного идеала)» [5, с. 5], а также поэтику литературы, психологию литературы и др. Художественная литература как вид искусства отражает умственную деятельность людей разных национальностей и эпох. Она позволяет постигнуть разные стереотипы мышления, способствует развитию воображения. В своих лучших образцах литература сохраняет подлинную духовность народа, обогащает чувственный мир, воспитывает эстетический вкус, заставляет задумываться об этических нормах человеческого существования. Как отметил известный литературовед Н. Скатов, литература есть единственное в своем роде «орудие универсального освоения мира», инструмент, «многосторонне познавательный и всесторонне воспитывающий». Литература является наиболее эффективным способом развития личности, поиском ею собственного «Я», своей самоидентификации. Недаром А. С. Пушкин говорил, что «чтение — лучшее учение».

«История мировой литературы» как учебный предмет обладает огромным потенциалом в речевом развитии личности. Художественная речь благодаря своей «организованности, богатству выразительно-изобразительных средств на несколько порядков выше любых других языковых систем, а сам процесс восприятия художественных произведений является процессом активного учебного общения с завершенными текстами» [6]. В условиях засорения национальных языков сленгами, англицизмами и американизмами очень важно не только много читать «хорошей и разной» литературы, но и учить наизусть как можно больше стихотворений, выписывать и заучивать цитаты, писать сочинения на вольные темы, изучать словари. Практика последних десятилетий, к сожалению, показывает неумение студентов кратко изложить сюжет и ведущие мотивы произведения, обнаружить скрытый второй план и символику прочитанных текстов, выявить их идею и проблематику, связать содержание произведений с контекстом эпохи и творчеством их создателей. Приходится постоянно объяснять, что чтение — это многоуровневый процесс, это серьезный труд, требующий немалых интеллектуально-эмоциональных усилий, которые вознаграждаются созданием собственно человеческого «Я», разносторонней и богатой личности. Все эти особенности «Истории мировой литературы» выдвигают ее на одно из первых мест в системе гуманитарных дисциплин,

которые, кроме познавательной функции, имеют мощную духовную, когнитивную и воспитательную.

Какие же методы могут быть наиболее приемлемыми и продуктивными в процессе преподавания истории мировой литературы? На наш взгляд, в вузах культуры наиболее эффективным может быть сравнительно — исторический метод (компаративистика), который возник еще в XIX в., а сейчас переживает новое рождение, в сочетании с историко-функциональным, который изучает особенности функционирования литературных произведений в обществе. При анализе конкретного текста полезно прибегать к элементам системно-структурного метода, который учит «делению» произведения на логически — структурные составляющие, их тщательному анализу с целью погружения в его глубинные смыслы, в более четкое понимание идеи и авторского замысла. Именно этот метод исключает использование студентами дайджестов, фрагментов и пересказов, которыми, к сожалению, все чаще пользуются, как школьники, так и студенты. Только произведение, по мнению историков литературы, воспринимаемое как органически возникшая целостность, может представлять как некий аналог упорядоченного, целостного бытия, заставить задуматься над действительностью, историей, о месте в ней каждого отдельного человека.

Преподавание «История мировой литературы» в вузах культуры, несомненно, имеет свою специфику. Как общеобразовательная дисциплина история литературы читается на большинстве факультетов академии. Хотя количество выделяемых на нее учебных, а тем более аудиторных часов значительно разнится, на некоторых оно сокращено до минимума. Это относится, в частности, к творческим факультетам, которые готовят специалистов в области театрального, кино и телеискусства. Даже при запараллеленности данного курса с «Историей мирового театра», «Историей мировой культуры» количество часов, выделяемых на дисциплину (один семестр), смехотворно мало, что осознается самими студентами. За пределами их внимания остаются многие важные явления современной литературной жизни, новые имена и произведения, не вырабатывается навык системного анализа художественного текста, что в конечном итоге оборачивается беспомощностью в их профессиональной деятельности, низким качеством «культурного продукта» на телевидении, неглубоких театральных постановках и т.д. Для сравнения — на факультете хореографии курс «Истории мировой дисциплины» читается два семестра.

Лучше дело обстоит с традиционно ориентированными на гуманитарное знание специальностями — культурология, библиотекведение, библиография, хотя сокращение часов на нашу дисциплину происходит и для этих специальностей. Сложность

проблема заключается в том, что под одной шапкой истории мировой литературы собраны воедино несколько совершенно самостоятельных курсов, ранее отдельно выделенных в учебных программах, например: «История античной литературы», «История литературы XIX века» или «Истории литературы XX века» и т. д. Если на отделении культурологии учебный план учитывает эту специфику данной дисциплины и предлагает поэтапное ее изучение на разных курсах, то на других факультетах весь этот объем никак не учитывается. И тогда преподавание «Истории мировой литературы» вынужденно ограничивается краткими обзорами отдельных периодов, исключая более глубокое изучение многих выдающихся художников и произведений разных эпох.

Чтение курса «Истории мировой литературы» на разных факультетах академии культуры не должно осуществляться в отрыве от особенностей будущей специальности студентов. Следует искать точки соприкосновения между предлагаемой суммой знаний по литературе и возможностью их применения в будущей практической деятельности. Целесообразно строить практические занятия и самостоятельную работу так, чтобы выбор анализируемых авторов и произведений, общая проблематика занятий вызывали не только широко познавательный интерес у учащихся, но и профессиональный. Именно такая направленность методической работы преподавателя «Истории мировой литературы» оказывается наиболее плодотворной в нынешних условиях. Некоторыми идеями по поводу такой организации учебной работы на разных факультетах хочется поделиться в данной статье.

На отделении культурологии, помимо сравнительно — исторического подхода к изучению мирового литературного процесса с древних времен до современности, следует обучать пониманию художественного текста (поэмы, романа, повести, стихотворения, драмы) как своеобразного пространства межкультурной коммуникации, своего рода канала передачи социально — исторического и художественно — эстетического опыта одной культуры другой. В противном случае художественное произведение становится текстом ради текста, о чем метафорично сказал Шекспир в трагедии «Гамлет»: он «мог бы заключиться в ореховую скорлупу и считать себя королем необъятного пространства» [д. II, сц. II].

Подлинно высокое по содержанию и форме литературное произведение неизбежно призвано провоцировать диалог автора и реципиента, расширить тем самым свое культурное пространство, т. е. войти «в большой диалог культур» (В. С. Библер) [7] или стать «интертекстуальным» (Ю. Кристева) [8, с. 454]. Интертекстуальность в ее широком понимании как раз предполагает сближение и сосуществование двух и более текстов как собеседников, что расширяет горизонты их интерпретации, позволяет постичь



нераскрытые ранее смыслы, максимально обогатить новым пониманием «своего» и «чужого». Отсутствие художественности и содержательности текстов делает диалог практически невозможным. Вряд ли можно называть диалогичными произведения «массовой» литературы из-за отсутствия в них культурного пространства, стимулирующего коммуникацию.

Таким образом, складывающееся на протяжении столетий сложное единство человеческой культуры достигается во многом в результате заключенной в художественном тексте диалогичности или коммуникативной функции. Убедительным примером может служить история бытования в литературе и культуре «вечных образов». К таковым относятся Прометей, Эдип, Дон Жуан, Гамлет, Дон Кихот, Тартюф и многие другие. Возникнув в творчестве одного автора и одной эпохи, они не только обретают новую жизнь в другой, но создают свой собственный культурный контекст, обрастают новыми прочтениями и интерпретациями.

Иные акценты следует делать при чтении курса «Истории мировой литературы» для специальностей библиотекovedения, книговедения, библиографии, ориентированных в настоящее время не только к непосредственной работе с читателями, а, главным образом, с информационными системами. Спектр и объем информационных услуг, предоставляемых Интернетом в области художественной литературы и литературоведения, огромен и постоянно растет. Это позволяет привлекать подобный материал к процессу обучения истории литературы, предлагать практические занятия с использованием тематических сайтов, давать соответствующие задания по самостоятельной работе. Например, составление с помощью Интернета списка новых имен современных европейских, русских, американских прозаиков, драматургов, поэтов, создание кратких библиографических обзоров, посвященных конкретному произведению или автору, изучение литературно — художественных журналов, издаваемых в Украине и в России, подбор статей по интересующей или заданной литературоведческой теме. На занятиях многие студенты все чаще используют собственные компьютеры, что позволяет улучшить восприятие лекций поиском необходимого визуального ряда, цитированием текстов. Конечно, такой вид занятий возможен в маленьких группах, а не на больших потоках.

Групповые практические занятия по истории литературы с использованием информационных систем предполагают создание соответствующих условий для их проведения. Тема такого практического занятия должна быть четко сформулирована, этапы ведения семинара строго хронометрированы, а также заранее продуман перечень используемых в работе сайтов. Например, предлагается тема занятия: «Сонеты Шекспира». На русском

сервере существуют переводы С. Маршака, А. Финкеля и других поэтов, на иностранных серверах есть сонеты Шекспира в оригинале. Таким образом, студенты могут вывести на экран сразу оригинал и два-три перевода, осуществляя сравнительный анализ отдельных произведений под руководством преподавателя. Одновременно преподаватель может давать задания студентам найти, пользуясь интерактивными ссылками, сведения по теории сонета в электронных литературоведческих словарях, о других авторах сонетов разных эпох. Иными словами, семинарское занятие с использованием Интернета позволяет студентам расширить литературный контекст, обнаружить неожиданные для себя параллели и взаимосвязи, стимулирует познавательный интерес, развивает научное мышление, обучает элементам научного поиска и исследования.

Интересный опыт ведения семинаров для репортеров, режиссеров кино-телеискусства предлагают русские коллеги. Так, С. Коженикова, например, строит свои занятия как серию игр, прежде всего, телевизионных. Группа разбивается на подгруппы примерно по 5-7 человек в каждой. Дается задание прочитать обсуждаемый художественный текст и на его основе создать сценарий телеигры: «Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером». Затем на занятии остальная аудитория обсуждает каждый сценарий и оценивает его. Другой вариант игры, часто встречаемый на телевидении, — журналистское расследование, которое хорошо подходит для обсуждения таких произведений, как, например, «Мадам Бовари» Флобера, романы Достоевского, «Красное и черное» Стендаля. Задание дается в виде вопроса: «кто виноват в смерти Эммы Бовари?» [2, с. 71–72] и требует поиска ответа в тексте романа, в творчестве его создателя.

Таким образом, в процессе преподавания «Истории мировой литературы» в вузах культуры необходимо, используя самые продуктивные методы и современные формы обучения, доказывать огромную познавательную, когнитивную, эстетическую и этическую функции литературы, сделать чтение необходимой потребностью молодого человека, от чего во многом зависит формирование его личностного потенциала, осознания своей роли и места в современном мире.

Перспектива дальнейшего исследования проблемы. Поиски современных форм и подходов к преподаванию «Истории мировой литературы» не теряют своей актуальности и могут быть продолжены в любом направлении.

### Список литературы

1. Денисов С. Чего ждать от информационных и сетевых технологий? //Еженедельник «2000». — 2011. — № 8.

2. Кожевникова С.Н. Проблемы преподавания зарубежной литературы на отделении журналистики. // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения. : Сборник статей. — Екатеринбург, 2010. — 160 с.
3. Черняк М.А. Отечественная проза XXI века: предварительные итоги первого десятилетия: учеб. пособие /М.А.Черняк. — Санкт-Петербург — Москва: САГА — ФОРУМ, 2009. — 176 с.
4. Фрейзер Мелисса (Нью-Йорк). Опыт сравнения американского и русского подходов к преподаванию литературы в университете. // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения : Сборник статей. — Екатеринбург, 2010. — 160 с.
5. Луков Вл. А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Вл. А. Луков. — 5-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 512 с.
6. Ключек Г. Королева искусств — на задворках образования / Г. Ключек // «Зеркало недели» — 2007. — №44. — [Электронный ресурс] / Г. Ключек. — 2007. — Режим доступа к статье: <http://www.zn.ua/newspaper/articles/51916#article>
7. Библер В. С. От науковедения — к логике культуры (два философских введения в двадцать первый век) / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1991. — 413 с.
8. Cuddon J. A. Dictionary of Literary Terms and Literary Theory./ J. A. Cuddon. — Third Edition. — London: PenguinBooks, 1992. — 403 p.

УДК 378.122 (061.3)(478.9)

Н.В. ДЫМЧЕНКО  
N.V. DIMCENCO

**ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ СЕГМЕНТ В СИСТЕМЕ  
КУЛЬТУРНО-ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ПРИДНЕСТРОВЬЕ: ИСТОКИ, ОСОБЕННОСТИ, РЕАЛИИ**  
**MULTICULTURAL SEGMENT IN THE SYSTEM OF ARTISTIC  
EDUCATION IN PRIDNESTROV'E: SOURCES, FEATURES,  
REALITIES**

*Аналізуються джерела і досвід полікультурної мистецької освіти в Придністров'ї. Досліджується процес формування мистецької школи в регіоні.*

**Ключові слова:** Придністров'я, полікультурність, творчість, культура, освіта.

*Анализируются источники и опыт поликультурного образования в сфере искусства в Приднестровье. Исследуется процесс формирования школы искусства в регионе.*

**Ключевые слова:** Приднестровье, поликультурность, творчество, культура, образование.

*In the article sources and experience of multicultural artistic education are examined in Pridnestrov'e. Features and prospects of artistic education are in-process educed in a region. The process of forming of artistic school of region is investigational.*

**Key words:** Pridnestrov'e, multiculturalism, creation, culture, education.

В современном мире развитие поликультурного образования обусловлено историческими и социокультурными предпосылками. Общеизвестно, что будущее каждого государства зависит от того, какими вырастут её дети, какое воспитание и образование они получают [1, с. 3].

Сегодня Приднестровье (непризнанная Приднестровская Молдавская Республика, Приднестровский регион Молдовы), как развивающийся поликультурный регион, нуждается в творчески активных, интеллектуально развитых, творчески мыслящих молодых гражданах.

В условиях полиэтничности региона особую актуальность приобретают изучение мирового опыта поликультурного образования и использование его в творческих образовательных учреждениях [2, с. 125].

Следует отметить, что образовательный процесс в регионе осуществляется на любом из трех официальных языков (молдавском, русском, украинском) от дошкольных учреждений до вуза, в том числе и в школах искусств, музыкальных и художественных школах, музыкальном колледже и факультете искусств Приднестровского госуниверситета.

Во многих государствах веками формировалась доминирующая культура, как исторический продукт той или иной эпохи. Но поскольку Приднестровье в разные столетия входило во многие государственные образования и было местом проживания многих этносов, то здесь нет доминирующей культуры. Поэтому в основе поликультурного художественно-эстетического образования Приднестровья — понимание и уважение культур всех этносов, проживающих в регионе, их духовных ценностей и культурных ориентиров [3, с. 86].

В Приднестровье идет процесс формирования своей системы культурно-искусствоведческого образования. Это стало возможным благодаря организации в республике непрерывной системы художественного образования: 7 детских художественных школ и 8 школ искусств (начальное звено) — Бендерское художественное училище и Приднестровский высший музыкальный колледж первой ступени (среднее звено) — факультет искусств и архитектуры

Приднестровского госуниверситета им Т. Г. Шевченко и кафедры декоративно-прикладного искусства Рыбницкого филиала университета, а также вторая ступень Приднестровского высшего музыкального колледжа им. А. Г. Рубинштейна (высшее звено).

Своеобразие культурно-искусствоведческого образования Приднестровья определено не только экономическими и политическими условиями, оно тесно связано с местными народными традициями и обрядами, особенностями природы, а также с наследием художников, музыкантов, хореографов, писателей, актеров разных национальностей, оставивших яркий след в искусстве края (М. Ларионов, Л. Григорашенко, А. Фойницкий, К. Константинов, Е. Дога, Б. Решетников, Н. Золатарев-Якутский, Н. Цуркан и мн. др.) [4].

В современных условиях политической, информационной, экономической изоляции региона главная цель культурно-искусствоведческого образования Приднестровья — подготовка мастеров изобразительного, декоративно-прикладного и промышленного искусства, архитекторов, педагогов, музыкантов, хореографов, литературоведов, искусствоведов, музыковедов, а также педагогов по всем культурно-искусствоведческим дисциплинам для всех звеньев образования.

Исследование показало, что особое место в начальном художественном образовании занимает деятельность детских художественных школ и школ искусств. Здесь юные приднестровцы постигают не только навыки изобразительного искусства, знакомятся с историей и шедеврами мировой художественной культуры, но и в условиях поликультурного региона впитывают творческие традиции молдавского, русского, украинского, болгарского, гагаузского, еврейского народов. Вкрапление местного колорита в работы воспитанников ярко проявляется на различных выставках. Такая же работа проводится и в музыкальных школах региона.

Традиционно для учащихся школ организуются многочисленные фестивали, конкурсы и т.п. Среди них можно выделить республиканские конкурсы — «Юный художник Приднестровья», «Юный исполнитель Приднестровья» и др.

Цель таких конкурсов — выявление и поощрение наиболее талантливых учащихся, их ориентирование на будущую профессию, связанную с изобразительным или музыкальным искусством, а также содействие развитию художественного образования в республике.

Культурно-искусствоведческое образование может носить не только профессионально-ориентированный характер, но и решать задачи социально-культурного развития личности. Ведь ориентация на формирование, развитие и самореализацию личности

ребёнка является доминирующей установкой современного воспитания и образования в сфере социально-культурной деятельности.

Художественная деятельность создаёт благоприятные условия для формирования социально активной, творческой личности, способной изменить мир к лучшему. Формирование такой личности является результатом активного участия ребёнка в творческом процессе, обеспечивающие ему постоянный тренинг положительных эмоций, чувств, переживаний.

А. А. Мелик-Пашаев в своей работе «Опыт приобщения подростков к художественной культуре на уроках изобразительного искусства» определяет проблему введения ребенка в художественную культуру, не подавляя его индивидуальное творчество, помогая понять творческую деятельность через собственный опыт духовно-практической работы. Он выделяет главную цель художественного развития — это развитие способности понимать искусство и приобретать собственный творческий опыт [5, с. 6–23].

Отсюда следует, что занятия художественным творчеством способствуют оптимальному и интенсивному развитию всех психических процессов и функций, приучают ребенка мыслить и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать.

Для примера, только учащиеся Тираспольской детской художественной школы, носящей имя заслуженного деятеля искусств МССР, почетного гражданина г. Тирасполь, художника А. Ф. Фойницкого, за последние годы были участниками и победителями международных конкурсов детского творчества: в Таганроге — «Чехов и герои его произведений», в Москве — «Вифлеемская звезда», в г. Харькове — «Коты большие и маленькие», в Киеве — «Война и дети», в Тирасполе — «Дети и Православие» и др.

Следует отметить, что не всегда полученное образование станет для ребенка профессией, но в любом случае, это эффективные и растущие со временем инвестиции.

Дальнейшее образование выпускники художественных школ и школ искусств Приднестровья могут продолжить в Бендерском художественном училище.

В 1993 г. в Бендерском теоретическом лицее был открыт художественный факультет. В 2005 г. на его базе создано Бендерское художественное училище. Сегодня обучение в нём осуществляется по нескольким специальностям: «Живопись», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Реставрация, консервация и хранение произведений искусства», «Скульптура». Училище выполняет очень важную функцию, являясь средним звеном профессионального обучения, после которого выпускники получают дипломы художников и педагогов и продолжают образование в ПГУ им. Т. Г. Шевченко,

в художественных вузах России, Украины, Беларуси, Молдовы, других стран.

Студенты активно занимаются выставочной деятельностью. Так, 4 февраля 2011 г. в Тираспольской картинной галерее открылась выставка работ студентов училища. Живопись, графика, дизайн, скульптура, батик — более 70 работ представлено на суд зрителей. «Молодая палитра» — так назвали организаторы экспозицию, в которую вошли дипломные, курсовые и текущие учебные работы воспитанников Бендерского художественного училища. Впечатляет спектр представленных техник и видов изобразительного искусства. Студенты училища — постоянные участники и других традиционных выставок, например, республиканской выставки-конкурса «Искусство кисти молодой» [6, с. 5–9].

Выпускники же музыкальных школ продолжают свое образование в Приднестровском высшем музыкальном колледже им. А. Г. Рубинштейна (кстати — уроженца Приднестровья). Это одно из старейших образовательных учреждений в области культуры и искусства, созданное в начале 50-х гг. прошлого века.

Высшее музыкальное и художественное образование приднестровцы получают на факультете искусств и архитектуры Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, который основан в марте 1995 г. по инициативе профессора Н. В. Окушко. На факультете работают четыре кафедры: хорового дирижирования и вокала; теории, истории музыки и музыкальных инструментов; архитектуры; социально-культурной деятельности и актерского искусства. На факультете осуществляется подготовка специалистов по 5 специальностям: «Музыкальное образование», «Музыкальное образование с дополнительной специальностью «Искусствоведение», «Социально-культурная деятельность», «Архитектура», «Актерское искусство». Факультет искусства и архитектуры тесно сотрудничает с высшими учебными заведениями Российской Федерации, Украины, Молдовы [7, с. 257].

В филиале университета в г. Рыбница действует кафедра декоративно-прикладного искусства. Для становления кафедры декоративно-прикладного искусства объединились художники различных художественных школ: молдавской, украинской, белорусской, российской. Местный дух традиций народного и профессионального искусства, который формирует особый почерк педагогов кафедры, способствовал синтезу навыков отдельных педагогов и созданию нового фундамента художественно-педагогического образования. Уникальность кафедры — в ориентации на изобразительное искусство с одновременным развитием творческих направлений в области декоративного искусства. Ознакомление



студентов на практике со многими видами и техниками декоративно-прикладного искусства расширяет возможность их применения на педагогическом поприще и в творческом процессе [8, с. 262].

Это еще раз свидетельствует о полиэтнических истоках системы культурно-искусствоведческого образования в Приднестровье, формировании ее поликультурного сегмента.

Организации культурно-искусствоведческого образования тесно сотрудничают с профессиональными творческими объединениями Приднестровья: Союзом художников, Союзом дизайнеров, Союзом фотохудожников, Союзом писателей.

В настоящее время органами государственной власти в области просвещения муссируется вопрос о слиянии факультета искусств и архитектуры ПГУ им. Т. Г. Шевченко, Приднестровского высшего музыкального колледжа им. А. Г. Рубинштейна и Бендерского художественного училища в единое учебное заведение высшего уровня — Приднестровский институт искусств. Но насколько это обосновано и перспективно — покажет время.

Естественно, что поликультурное образование стремится ответить на вызовы общества, где происходят обогащение и развитие культурного многообразия этносов. Таким образом, поликультурный сегмент культурно-искусствоведческого образования в Приднестровье — это цивилизованный ответ на потребности многонационального населения региона. Оценивая состояние поликультурного образования в Приднестровье, следует отметить, что оно является приоритетным в сфере образования, в частности культурно-искусствоведческого [9, с. 76].

На современном этапе глобализации художественно-педагогическое образование включается в современные условия функционирования, что влечет за собой изучение опыта коллег за рубежом, установление международных культурных связей, расширение информационного пространства, участие в международных творческих акциях, конференциях и пленэрах, фестивалях и конкурсах. Только в таких условиях можно постоянно совершенствовать культурно-искусствоведческое образование

#### Список литературы

1. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М., 1999.
2. Гукаленко О. В. Особенности моделирования поликультурного образовательного пространства / О. В. Гукаленко, В. В. Лабунский // «Воспитание в культурно-образовательном пространстве: реалии и перспективы»: материалы межд. научно-практической конференции, РИО ПГУ. — Тирасполь, 2003.
3. Дымченко Н. В. Культурное пространство Приднестровья: истоки, реалии, тенденции : моногр. / Н. В. Дымченко, Р. Р. Кожухаров, С. Л. Распопова. — Тирасполь, 2010. — 224 с.

4. Дымченко Н. В. Культурно-просветительная деятельность в поликультурном пространстве Приднестровской Молдавской Республики: организация, динамика, тенденции. 1990-2005 : моногр. / Н. В. Дымченко. — Тирасполь, 2011. — 448 с.
5. Мелик-Пашаев А. А. Опыт приобщения подростков к художественной культуре на уроках изобразительного искусства / А. А. Мелик-Пашаев // Эстетическое воспитание школьников на уроках эстетического цикла: Сб. науч. тр. — М. : Изд. АПН СССР, 1989.
6. Изобразительное искусство Приднестровья: живопись, скульптура, графика, декоративно-прикладное искусство, графический дизайн, фотография (1990-2010). / под. Ред. Н. Егоровой. — Тирасполь. — 2010.
7. Окушко Н. В. Университетское образование как гарант сохранения культурного наследия / Н. В. Окушко // «Приднестровское наследие»: культурологический альманах. — Тирасполь, 2011. — Выпуск №4. — С. 257.
8. Поликарпова О. Ю. Художественное образование в условиях полиэтничного региона / О. Ю. Поликарпова // «Приднестровское наследие»: культурологический альманах. — Тирасполь, 2011. — Выпуск №4.
9. Прохорова О. В. Художественно-образовательный и воспитательный процесс в группах студентов творческих специальностей / О. В. Прохорова // «Современные инновационные процессы в области художественно-эстетического образования и культурно-досуговой сферы»: материалы VI Республиканской научно-практической конференции. — Тирасполь, 2010.

УДК [37.016:780.616.432](520)

А. Н. ЖЕЛТОНОГ  
А. N. ZELTONOH

### «ЯПОНСКОЕ ФОРТЕПИАНО»: ВЗГЛЯД НА МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЯПОНИИ

#### «JAPANESE PIANO»: A LOOK AT THE MUSIC EDUCATION IN JAPAN

*Висвітлюються розвиток фортепіанної музики і становлення системи музичної освіти в Японії, які є взаємопов'язаними компонентами процесу взаємодії культур Сходу і Заходу.*

**Ключові слова:** музична освіта, японська фортепіанна музика, музична культура, етнонаціональна музична традиція.

*Освещаются развитие фортепианной музыки и становление системы музыкального образования в Японии, которые являются взаимосвязанными компонентами процесса взаимодействия культур Востока и Запада.*

**Ключевые слова:** музыкальное образование, японская фортепианная музыка, музыкальная культура, этнонациональная музыкальная традиция.

*The development of piano music and the creation of the system of music education in Japan is the interrelated components of the interaction between Eastern and Western cultures.*

**Key words:** *music education, the Japanese piano music, musical culture, ethno-national musical tradition.*

Исследование процессов распространения европейской модели профессионального музыкального образования — одна из актуальнейших проблем современного взаимодействия музыкальных культур стран Востока и Запада. О глубоком взаимном проникновении восточной и западной музыкальных культур, формировании качественно нового этапа в их развитии можно говорить лишь с середины XX в.: перед исследователями стоит ряд сложных вопросов сосуществования традиционного искусства и новых его форм, сочетания национальных и интернациональных музыкальных традиций.

Цель исследования — выявление роли инационального для Японии инструмента фортепиано в системе музыкального образования в контексте современной музыкальной культуры этой страны.

Особенности японской фортепианной музыки пока не изучали представители украинского музыковедения, за исключением автора данной работы [3], они недостаточно изучены и в российском японоведении. В специальных работах таких российских ученых, как Н. Григорович [2], М. Есипова [2], С. Лупинос [5], В. Сисаури [7] и др. исследовались вопросы становления японской традиционной музыки, ее ладовое своеобразие, особенности этно-инструментария, использования фольклора в синтетических видах искусства и др. Одной из центральных проблем является сосуществование в рамках одной культуры двух типов музыкального профессионализма — устного (традиционного) и письменного (композиторского). Специфика же фортепианного творчества, как профессионального композиторского, так и исполнительского, его роль в просветительском и образовательном аспектах еще не были предметом специального изучения российских ученых.

Описание жизненного и творческого пути отдельных японских композиторов, обучавшихся в западных консерваториях и впоследствии вернувшихся на родину, синтез стилизованных элементов в их творчестве, составление списков произведений, созданных специально для фортепиано можно обнаружить в работах западных — англоязычных авторов, которых интересовала история «проникновения» инструмента в японскую музыкальную культуру [9, с. 10]. К сожалению, систематизация материалов по затронутым вопросам не сопровождалась их теоретическим анализом.

Интерес к культуре «иной планеты» всё более возрастает, не говоря уже о популярности японских автомашин, электроники,

японской кухни, японских анимэ, компьютерных игр и кинофильмов, литературе таких писателей, как Харуки Мураками, Юкио Мисима, кинофильмам Акира Куросава, театру но и кабуки, музыке классика Ямада Косаку, всемирно известного композитора Такемицу Тору. Издавна формируют экзотический образ Страны восходящего солнца акварели и стихотворения хайку/хокку, образы самурая, гейши, виды горы Фудзи. Заслуживает внимания популярность таких феноменов японской дзэн-культуры, как икэбана, чайная церемония, сад камней, виды национального спорта дзюдо, кэндо и др. Начиная с 1990-х гг., японская музыка известна и популярна в Европе и США благодаря своим уникальным жанрам, таким как j-поп, j-rock, visual kei, она часто попадает к слушателю через саундтреки в мультипликации или видеоиграх, а также как компонент разнообразных фестивалей японской культуры, где выступают приезжие японские группы и исполнители.

Традиционная японская музыка известна необычными инструментами вроде «поющих колодцев», «поющих чащ» (флейты сякухати, рютеки, лютяня сямисен — сангэн, инструменты оркестра гагаку, цитра кото, барабан тайко и др.), а также тем, что основана на интервалах человеческого дыхания, а не математического расчета. В пестром калейдоскопе форм музицирования на национальных инструментах, множества европеизированных симфонических, сольных концертов потрясают качество акустического оборудования концертных залов, оригинальность сценических площадок, совершенство аудио и видео записей, обуславливающие приоритетность гастролирования в Японии как для молодых, так и заслуживших мировое признание музыкантов. Наряду с удивительно интересной оркестровой и сольно-инструментальной (светской и религиозной) этномузыкой, насчитывающей более тысячи лет, в контексте японской культуры интенсивно развивается искусство фортепианной игры, которому в данном регионе, строго говоря, чуть более 120-150 лет. Заметим, что фортепианное творчество — композиторское и исполнительское — сыграло и продолжает играть значительную роль в просветительстве населения Японии, а также в процессе музыкального образования в стране.

Обучение японских музыкантов в консерваториях западной Европы (Германии, Франции), университетах США было типичным в период конца XIX-XX в. Впоследствии все они возвращались на родину (возможно, на какое-то время) и активно участвовали в процессах просветительства и развития музыкального образования в стране. В современный период (конец XX-XXI в.) ситуация в этой стране изменилась в сторону совершенствования собственно японского музыкального образования, которое осуществляется для значительного числа населения с привлечением

иностранных специалистов, в частности пианистов — из стран СНГ.

Приведем некоторую информацию о системе музыкального образования в Стране восходящего солнца: первое апреля — начало учебного года и своеобразная «инициация» на право быть японцем. Учтем, что в Японии функционируют более 400-х различных университетов (национальных, государственных, частных), высшее образование, как и в Европе, предполагает четырёхлетнее обучение до степени бакалавра (иногда предлагается шестилетняя программа для достижения определённой профессиональной степени). Бесплатное образование в стране практически отсутствует: стипендии получают только самые талантливые и самые необеспеченные студенты, причём выдаются они с условием возврата и расходы на обучение покрывают не полностью. Обучение игре на фортепиано начинается в государственных и частных старших школах, где уроки являются платными. Программа первого года старшей школы одинакова для всех, однако в последующие 2 года подразумевают выбор курса в зависимости от намерения получить высшее образование.

Общие педагогические позиции таковы: все дети равны, среди них нет слабых и сильных, а есть ленивые и прилежные. Эти же положения касаются и музыкального образования: в школах, ориентированных на музыку, «второгодников» нет, репетиторские школы — дзюку — помогают «выравниванию» детей. Задача средней школы — воспитание, задача старшей школы — передача знаний для поступления в вуз, и практически все поступившие их заканчивают.

Образование в Японии — это культ, поддерживаемый семьей, обществом и государством: до 5 лет японцы обращаются с ребенком, «как с королем», с 5 до 15 лет — «как с рабом», а после 15 — «как с равным». Сегодня в японской педагогической среде, наряду с тенденцией стандартизации образования, ощущается «острая потребность в творческой личности», необходимость выявления одаренных детей в раннем возрасте. Ведь именно эти принципы культивируются в системе музыкального образования всех цивилизованных стран. Приоритеты западноевропейской цивилизационной музыкальной культуры: музыкальные произведения, созданные как профессиональными композиторами, так и народом (фольклор), их хранение и распространение, приемы музыкального воспитания подрастающих поколений, материально-техническая база музыкальной деятельности и др. — в совокупности оказались более конкурентноспособными по сравнению азиатской музыкальной культурой — в момент их открытого взаимодействия [3, с. 139].

В процессе освоения музыкальной культурой Японии европейской жанровой системы, в том числе и фортепианной музыки, можно наметить три основных этапа, отличающихся степенью осознания значения этого инструмента — своего рода «окна влияния» западной музыки — в развитии искусства восточного региона. Первый этап, определяющий вектор дальнейших взаимодействий такого рода, относится к XVII ст. и может быть охарактеризован как начальный и стихийный. Второй этап — после 250-летней культурно-экономической изоляции Японии — наступление эпохи Мэйдзи (1878-1912 гг.), глобально отразившейся на культуре и системе образования страны. Третий этап (XX — нач. XXI в.) характеризуется осознанной творческой интеграцией восточных и западных компонентов в сфере фортепианной музыки. Нужно отметить, что развитию основной тенденции препятствовали милитаристские события первой и второй мировых войн, войны с Китаем (1937—1945), а также различные разрушительные события: токийское землетрясение Канто (1923), взрывы ядерных бомб (Хиросима и Нагасаки, 1945 г.), последнее землетрясение и цунами (март 2011), которые ставили Страну восходящего солнца на грань уничтожения и апокалипсиса.

Первый — начально-стихийный этап — отличается становлением цивилизационных характеристик традиционной музыки в Японии, которая, в ходе исторической эволюции, была тесно связана с культурными тенденциями Китая, Кореи и других территориально близких стран этого региона. Существует мнение, что традиционному искусству Японии изначально была присуща способность ассимилировать в себе элементы других культур. В итоге естественного взаимодействия происходила не только «национализация» инородного, но и создавались совершенно оригинальные явления японской культуры. Так, в статье российского японоведа М. Есиповой [2, с.156-165] представлен исторический очерк заимствований японской музыкой явлений из разных дальневосточных стран и их освоения (с IV в. до наших дней).

Первоначально полностью находившиеся под влиянием буддизма, конфуцианства, синтоизма азиатские страны, помимо специфичных этнонациональных различий в ходе историко-культурной эволюции, приобретают более стойкие характеристики, связанные с цивилизационной интеграцией в данном регионе [3, с. 140]. Цивилизационная интегрированность в дальневосточной и южно-азиатской музыке проявляется в надэтнических, наднациональных чертах музыкального языка: ладовой квартовости, пентатонике, отсутствии четкой мажоро-минорной ориентации, звукоподражательной природе художественной экспрессии, монодийности как информационно-эстетической характеристике музыкального мышления.

Процесс влияния западноевропейской музыкальной культуры на страны этого региона начался уже с середины XVII в.: у Японии были торгово-экономические отношения с несколькими европейскими странами, в первую очередь с Португалией и Испанией, посредством чего западная классическая музыка проникала на острова. Испанский торговец и миссионер Франциска Ксавьера «высадился» в Японии в 1549 г., он представил клавишный инструмент в качестве подарка и показал, как он был использован в католической мессе [9, с. 8]. Японцы были очарованы красотой и достоинствами христианской литургии, песнопениями и музыкальным сопровождением, более того, многие обратились в христианство. Заметим, что эти факты носили «точечный» характер, поскольку происходили на фоне влияния дзэн-буддизма на художественную практику Японии.

Правители династии во главе с Иэясу Токугава начинали в 1639 г. осуществлять политику изоляции Японии (примерно 250 лет) по отношению к почти что всем западным странам, разрешив лишь торговлю (на эксклюзивных условиях) с китайцами и голландцами – в г. Нагасаки.

Характерной чертой этого периода было развитие национальных форм музицирования, основанное на медитативной практике японских дзэн-буддийских монахов-комусо, последователей школы Фукэ [6, с. 148], культивировавших простоту и лаконизм, умение выделять смысл из бессмысленности, тончайшие эстетические ощущения. Японский дзэн был представлен несколькими школами: Риндзай, Обаку, Фукэ и Сото, впитав традиции китайского чань, вьетнамского тхиен и корейского сон в учении о просветлении, во многом развивался самостоятельно и имел свою национальную специфику [8, с. 523]. К примеру, игра на популярной и ныне флейте сякухати постепенно вошла в официальную дзэнскую практику в конце периода Эдо (1603–1868), явилась воплощением срединного пути: она не издавала слишком тихие или слишком громкие звуки, отображала множество нюансов разных тонов, требовала сосредоточения дыхания и чистого сознания. Музицирование показывало, насколько адепт смог постичь состояние недвойственности и соединить себя со Вселенной.

Второй этап, определяемый наступлением эпохи Мэйдзи, характеризуется внедрением новой системы государственного управления в процессы образования, которое осуществлялось в целях взаимодействия с доминирующими западными странами [9, с. 23]. Японская музыка, которая – с подачи государственных структур – вынужденно подвергалась инациональной экспансии, приобрела статус общеобразовательного предмета, в котором роль фортепиано была весьма значительной. Новая эра западных музыкальных влияний началась с правительственного учреждения



о повсеместном внедрении западного стиля военной службы и его неотъемлемой принадлежностью – военного оркестра. В 1871 г. была введена в систему должность инструктора «военных музык», на которую был назначен иностранец – Джон Уильямс Фентон [9, с. 28]. Последующим преобразованием стала трансформация исполнительской деятельности оркестра императорского двора, который провел свой первый концерт японской и западной музыки в 1876 г.

Важно отметить, что при правительстве эпохи Мэйдзи значительно изменилась система образования, реформированная в соответствии с западными принципами. Введены были новшества и в музыкальное просветительство и воспитание, в 1879 г. основан комитет «Исследований музыки», возглавляемый Сюдзи Идзава [9, с. 29]. После окончания Токийского университета он отправился в Соединенные Штаты: увлекся западной классической музыкой и, исследовав систему образования, осознал перспективы и для Японии. При проведении образовательной реформы Сюдзи Идзава преследовал три основные цели: создание новых правил сочинения музыки (из восточных и западных элементов), совершенствование подготовки учителей-музыкантов, внедрение в национальную программу начального и университетского образования новых музыкальных учебных курсов. Совместно с Лютером Мейсоном, который был назначен министром музыкального образования, они создавали новые учебные материалы, появилась книга песен для начальной школы под названием «Шока» [9, с. 24]. В большинстве из этих песен, которые зазвучали по всей Японии, использованы оригинальные западные мелодии с добавлением текста на японском языке. Кроме того, правительство пригласило зарубежных музыкантов для работы в Японии. Например, Франц Эккерт приехал из Германии по приглашению министерства образования в качестве музыкального консультанта.

В рамках учебных реформ было решено, что все школы должны иметь в своем распоряжении фортепиано и орган, поскольку эти инструменты были основными в западных странах. Конструктивную роль сыграл тот факт, что в 1885 г., после изучения технологии производства фортепиано, импортированных из США, Токаруша Ямаха начал производство первой линии пианино Yamaha, ныне широко известных во всем мире [9, с. 34]. Дальнейшее производство роялей было быстро налажено, им помогли «распространиться» в качестве основных инструментов для школ в целях популяризации классической музыки западного образца. Для того, чтобы японские учащиеся лучше понимали особенности западной классической музыки, в 1888 г. комитет «исследований музыки» был преобразован в первую японскую академию музыки, известную как Музыкальная школа Токио [9,

с. 36]. Среди ее студентов выделился Рентаро Таки (1879-1903), прекрасный пианист и первый исполнитель фортепианной музыки Л. Бетховена в Японии, который стал первым значительным композитором в стилях западной музыки. [10, с. 39]. Профессиональные композиторы последующих поколений — Косаку Ямада, Такемицу Тору и др. — также совершенствовались в Европе, однако, возвращались на родину и влияли на развитие музыки в Японии. Таким образом, на рубеже XIX-XX в. сформировались условия для развития фортепианной музыки в Японии: была создана основа для обучения на фортепиано, роста японской композиторской и исполнительской школ, ориентированных на синтез восточных и западных музыкальных традиций. В Японии началась бурная концертная деятельность европейских исполнителей и коллективов.

Третий этап, в котором можно дифференцировать различные периоды, охватывает XX — нач. XXI в., характеризуется форсированным внедрением европейской модели музыкального профессионализма. В японском обществе, где 120 млн чел. составляют обширную и во многом однородную группу без выраженных этнических различий, одним из важнейших факторов, обеспечивающих социальное положение личности в обществе, становится образование, в частности, музыкальное.

В специальных музыкальных университетах Токио, Сензоку гакуэн, Кунитачи, Шова, Мусасино, Тохо, Осака, Нагоя, Эризабето, а также в художественных университетах Токио, Кёто, Аичи, Окинава, Нагоя, Осака преподается курс фортепиано. Не остаются в стороне и гуманитарные университеты, имеющие в своем составе несколько факультетов, в том числе и музыкальные. Несмотря на платное обучение, в Японии широко используется система частных занятий по фортепиано в частных студиях. Существует возможность, по желанию обучаемого, обратиться в любой университет с заявкой на частный урок с профессором, хотя обучаемый и не является при этом студентом данного вуза.

Характерной особенностью современного этапа музыкального образования Японии становится приглашение к сотрудничеству педагогов-пианистов из стран СНГ, в частности из России и Украины. В этой тенденции просматривается результат влияния перфектного стиля славянского пианизма на развитие исполнительских стилей японских музыкантов, в частности, в процессе интерпретации произведений для фортепиано. В Японии проводится множество конкурсов пианистов, на которых молодые музыканты (возраст участников — преимущественно до 30-35 лет) соревнуются в мастерстве исполнения шедевров академической музыки для фортепиано. Ведущее место среди них занимает

международный конкурс пианистов в Хамамацу (Hamamatsu International Piano Competition) — впервые проведён 1991 г. в ознаменование 80-летия города. Победителями конкурса были и украинские пианисты — харьковчанин Александр Гаврилюк, 2000 г., Алексей Горлач, 2006 г. Приобрел известность и международный конкурс музыкантов в Сендае (Sendai International Music Competition) — соревнование пианистов и скрипачей — исполнителей академической музыки, учреждён в 2001 г. в ознаменование 400-летия города. Победителем соревнования 2010 г. стал украинский пианист, харьковчанин Вадим Холоденко.

Значительный вклад в музыкальное развитие страны вносят всемирно известные фирмы, выпускающие музыкальные инструменты (Кавай, Ниппон Гаккай, Ямаха). В настоящее время в Японии большой популярностью пользуется ансамбль традиционных инструментов «Ниппоника», а характерной чертой является возрастание интереса к традиционной национальной музыкальной культуре. Влияние дзэн-культуры и театра не испытывали такие известные музыканты, как Бенджамин Бриттен, Ольвье Мессиан, Карлхайнц Штокхаузен, Янис Ксенакис и др.

Существует мнение, что система образования Японии ориентирована на формирование и воспитание послушных функционеров. Развитие системы музыкального образования, обучение исполнительству на фортепиано корректируют эту тенденцию: речь идет о соотношении традиционного (Мы-сознание) и динамического (Я-сознание) типов мышления, которое успешно балансирует в музыкальном творчестве Страны восходящего солнца.

Так, вышеизложенное позволяет сделать некоторые выводы.

1. Рассмотрение системы музыкального образования в Японии обнаруживает его обусловленность развитием фортепианного искусства в исторически определенных периодах. При выявлении особенностей этих периодов-этапов необходимо учитывать как этнонациональные, так и универсальные характеристики фортепианной музыки и — соответственно — музыкального образования.

2. Самобытность фортепианного искусства Японии обусловлена воздействием на его развитие комплекса явлений национального континуума — философско-мировоззренческих концепций, песенного и инструментального фольклора, театральных традиций и др. Ассимилируя в своем творчестве западноевропейские способы композиции, японские музыканты подчеркивают «звучание» этнонационального компонента.

Перспективным является дальнейшее изучение коммуникативных свойств японской музыкальной культуры и образования, реализующих взаимосвязи с музыкальными традициями славянских стран.

**Список литературы**

1. Григорович Н. Специфика ладового мышления в цитровой музыке Китая, Кореи и Японии / Н. Григорович // Проблемы музыкальной науки. 2008. №1. — С.73–84.
2. Есипова М. Музыка Японии в исторических взаимодействиях / М. Есипова // Музыкальная академия. 2001. № 2. — С.156–165.
3. Желтоног А.Н.. Этноцивилизационные корни японской фортепианной музыки / А.Н.. Желтоног // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв : зб. наук. пр. — Х. : ХДАДМ, 2012 — № 12. — С. 138–141.
4. Мория Р. Взаимопроникновение двух музыкальных культур в XX — нач. XXI вв.: Япония — Россия // Автореферат дис. канд. иск. М.: Московск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2010. — 32 с.
5. Лупинос С. Ладовое мышление японцев / С. Лупинос // Культура Дальнего Востока. — Владивосток: 1992. — С. 145 — 158.
6. Померанц Г. С., Миркина Э. А. Набирать снег серебряным кувшином (дзэн-буддизм) // Великие религии мира / Науч. ред. тома Е. А. Жукова. — М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2006. — С. 144 — 167.
7. Сисаури В. Церемониальная музыка Китая и Японии / В. Сисаури. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2008. — 290 с.
8. Хоружий С. С. Дзэн как органон // Фонарь Диогена. Проект синергичной антропологии в гуманитарном контексте / под ред. С. С. Хоружего. — М.: Прогресс-Традиция, 2011. — С. 522–572.
9. Bailey, Walter B.; Garrett, Junko Ueno. Japanese piano compositions of the last hundred years : a history of piano music in Japan and a complete list of Japanese piano compositions // Thesis/dissertation : Manuscript Archival Material. Publisher: Rice University. — 2001.
10. Masa Kitagawa Fukui. Japanese piano music, 1940-1973 : a meeting of eastern and western traditions // Thesis/dissertation. :Publisher: Ann Arbor, Mich.: University Microfilms International. — 1981.

УДК.792.8

Є. І. КОВАЛЕНКО  
Y. KOVALENKO**ОСОБЛИВОСТІ УРОКІВ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ  
В НАЦІОНАЛЬНІЙ ОПЕРІ УКРАЇНИ****PECULIARITIES OF THE LESSONS OF CLASSIC DANCE  
IN THE NATIONAL OPERA OF UKRAINE**

*Розглянуто досвід хореографічних уроків як елементу підготовки артистів балету в Національній опері України. Виявлено комунікативні та дидактичні особливості уроків провідних майстрів балету.*

**Ключові слова:** екзерсис, балетний тренаж, Національна опера.

*Рассмотрен опыт хореографических уроков как элемента подготовки артистов балета в Национальной опере Украины. Выявлены коммуникативные и дидактические особенности уроков ведущих мастеров балета.*

**Ключевые слова:** *экзерсис, балетный тренаж, Национальная опера.*

*The experience of the choreographic lessons as the elements of ballet artist's education in the National Opera of Ukraine has been discussed. The communicative and didactic peculiarities of the lesson's structure of the leading masters of the ballet have been elucidated.*

**Key words:** *exercise, ballet training, The National opera.*

Уся історія балетного театру супроводжується постійним розвитком і реформуванням хореографічних шкіл. Мистецтво балету протягом свого існування мало як періоди бурхливого розквіту, так і кризові часи. На початку ХХ ст. революційні ідеї суспільства набули відображення в мистецтві, зокрема в хореографії.

Хореографічна педагогіка динамічно розвивається, що виражається в постійному протистоянні між класичною школою і багатьма модерними стилями танцю, які набували значного поширення, проголошували свої маніфести і, звичайно ж, потребували створення нових педагогічних систем.

Наприклад, основні положення системи ритмопластики Е. Жака-Далькроза, згідно з дослідницею Ж. В. Дедусенко, містяться в тезах про матеріалізацію ритму як людського руху, виявлення в цьому русі волі й почуттів, моторний, пластичний субстрат переживання, виявленого рухом, гармонічну узгодженість рухів тощо [2, с. 91]. Ця система, розвиваючи традиції школи «виразного жесту» Ф. Дельсарта, стала, на думку О. І. Чепалова, основою для таких відмінних напрямів сценічного мистецтва, як концепція «надмаріонетки» Г. Крега та «синестезії» Ж. д'Удіна [6, с. 102–103]. Можна простежити зв'язок цих новацій у театральній (зокрема, хореографічній) педагогіці з педагогічними ідеями ніцшеанства, наприклад з тезою про всеосяжність гри: «Дитина й митець — це ті архетипи, які своїми діями і духом найближчі до світової гри», — зазначає дослідник педагогічної спадщини Ф. Ніцше Т. Хойер [7, с. 375]. Саме гра як основа навчання і головний елемент сценічної підготовки актора подібна до тих завдань, які постійно виникають під час підготовки артистів балету. Видатний український мистецтвознавець Ю. Станішевський, який усе життя досліджував історію українського балетного театру, акцентував увагу на цікавому періоді експериментаторства 10-20-х рр. ХХ ст., коли в Україні працювали такі митці, як М. Мордкін та Б. Ніжинська, в балетній студії якої починав свою танцювальну кар'єру С. Лифар. У другій половині 1920-х рр. український балетний театр повернувся до класичної

естетики, а подальшому розвитку професійної майстерності артистів сприяли їх співпраця з провідними майстрами з Москви та Ленінграда (А. Мессерером, К. Голейзовським, Ф. Лопуховим, Л. Жуковим, Р. Захаровим та ін.) та створення першої державної балетної школи.

Специфіка професії балетного артиста полягає в тому, що протягом свого сценічного життя він не припиняє навчатися і кожен його день починається з обов'язкового уроку класичного танцю. Артист повинен постійно вдосконалювати свою майстерність.

Дивна на перший погляд фраза Білої Королеви з казки Л. Керола «Аліса в Задзеркаллі» про те, що «треба дуже довго бігти, щоб залишитися на місці», стосовно балетних танцівників набуває конкретного сенсу. У хореографічному училищі учні протягом 8 років поступово опановують основи класичного, історичного, народно-сценічного, бального танців, класичного дуету, вивчають відомі фрагменти з балетів — па-де-де, варіації для того, щоб показати результат своєї праці на звітних концертах. За 8 років навчання студенти повинні засвоїти програму в повному обсязі, щоб бути готовими до роботи в професійній балетній трупі. Уроки класичного танцю в старших класах, особливо екзаменаційні, дуже технічні й насичені, педагоги під час підготовки до іспиту приділяють увагу композиційній довершеності й театральності екзаменаційного класу, здійснюють постановку балетних комбінацій на конкретний музичний твір (такий спосіб роботи з музичним матеріалом М. Тарасов називає «музичною літературою») [4, с. 24]. На одному з випускних екзаменів знаменитий педагог КДХУ В. Парсегов вибрав для музичного супроводу складний екзерсис біля станка I концерт С. Рахманінова, який учні виконували без пауз.

Порівняно з хореографічним училищем, де уроки класичного танцю є достатньо інтенсивними, з безліччю нових елементів, для театального уроку характерна стабільність, але швидший темп (загальна тривалість театального уроку — 1 година, а не 1,5, як в училищі). Урок утрачає своє пріоритетне місце, поступаючись репетиціям та спектаклю, як меті й результату діяльності всього театального колективу.

Якщо в училищі студенти протягом року або семестру репетирують один номер (варіацію або па-де-деге), то в театрі щодня необхідно швидко вивчати нові номери в спектаклях різної стилістики і виходити на сцену. Останнім часом кількість балетних вистав у репертуарі Національної опери зростає, що потребує активізації репетиційного процесу. На жаль, часто це спричиняє скорочення часу, відведеного на урок. Молоді артисти, котрі намагаються досягти високих результатів у мистецтві балету, усвідомлюють, що без регулярних занять неможливо підвищити свій професійний рівень. Вони починають відвідувати балетні класи

в позаурочний час. Наприклад, клас Володимира Андрійовича Денисенка, де вдосконалюють свою майстерність провідні танцівники Національної опери.

В. А. Денисенко — один із найдосвідченіших балетних педагогів — нещодавно відзначив своє 80-річчя. Працюючи в КДХУ з 1964 р., він виховав більше 300 артистів балету, серед яких провідні солісти, талановиті хореографи, педагоги та керівники балетних труп, відомі не тільки в Україні, а й в усьому світі.

Узагальнюючи багаторічний досвід роботи цього видатного педагога, можна відзначити особливості хореографічної педагогіки В. Денисенка. Молоді танцюристи характеризують уроки В. Денисенка як системні, цілеспрямовані.

Будуючи комбінацію, він виокремлює один елемент, який спочатку виконується декілька разів у повільному темпі або в початковій формі, а у фіналі — в ускладненій (або декілька разів у швидкому темпі). Можна говорити про розвиток комбінації, її драматургію. У Володимира Андрійовича є не тільки елементи, що проходять через усю комбінацію, але й такі, що проходять через весь урок. Він об'єднує свої уроки в цикли за днями тижня, щодня поступово збільшуючи навантаження, а в останній день тижня проводить так званий технічний урок, на якому танцівники тренують складні обертання на підлозі і в повітрі з просуванням по діагоналі й по колу, *jete en tournant*, великі піруети, — усе те, із чого складається техніка чоловічого класичного танцю. Уроки В. Денисенка — дуже силові, технічні, в екзерсисі біля станка, він акцентує увагу на *battement tendu* (на початку уроку він дає три комбінації цієї вправи: у повільному темпі на витягнутій нозі, із закінченням у *demi plie*, а потім — у дуже швидкому темпі), *plie* — для розвитку еластичності ніг, *adagio* зі складними *grand ronds* та *demi ronds* — для тренування фізичної витривалості. У середині залу він надає перевагу технічним комбінаціям, які складаються з піруетів, великих турів та *fouettes* різних форм і видів. У класі багато стрибкових комбінацій: спрямованих на розвиток елевації (стрибки без підходів з однієї ноги на іншу, *temps leve* у великих позах — як у балетах А. Бурновіля) і просто танцювальних (таких, що потребують координації, із широкими підходами, які додають основному стрибку інерції та збільшують його амплітуду).

В. Денисенко — представник московської школи чоловічого класичного танцю, яка є однією з провідних у світі: його педагогом у Московському хореографічному училищі був М. І. Тарасов, потім він деякий час навчався в А. Месерера, який давав уроки у Великому театрі.

У Національній опері працюють педагогами багато учнів В. Денисенка: М. Прядченко, Р. Хилько, А. Козлов, М. Міхеєв.



Р. О. Хилько була чудовою класичною балериною лірико-драматичного плану: її визнавали найкращою у світі Жізеллю. Р. Хилько навчалася в Н. Верекундової — представниці лєнінградської балетної школи (її педагогом була А. Ваганова). Перехід до педагогічної діяльності в Раїси Олексіївни відбувся природно: коли Володимир Андрійович не міг прийти на урок через іспити, був у відрядженні або хворів, вона проводила клас замість нього. Спочатку вона брала за зразок основні принципи уроку В. Денисенка (кілька комбінацій *battement tendu*, елементи-лейтмотиви та ін.), але згодом її клас став набувати своєї специфіки. Раїса Олексіївна акцентує увагу на чистоті виконання, головним показником якої є абсолютна виворотність ніг. Вона вимагає на своїх уроках та репетиціях максимального збереження виворотності під час виконання *adagio* (всупереч поширеній останнім часом тенденції піднімати ногу невиворотно, спортивним прийомом з метою збільшення амплітуди), акцентації *plie* в стрибкових комбінаціях. На своїх уроках Р. Хилько стежить за точністю виконання комбінацій і музикальністю артистів, виховує в них повагу до творчого процесу. Після виходу на пенсію Раїса Олексіївна працювала в Дитячому музичному театрі, в Америці, в Японії, де її цінували як спеціаліста — професіонала, і, нарешті, повернулася до Національної опери, де працює й нині, передаючи своїм учням секрети майстерності.

Іноді наприкінці уроку вона дає декілька комбінацій на пуантах — спеціально для балерин. На щорічних переглядах артистів балету заключний урок — пуанти — доручають тільки Р. Хилько. Урок на пуантах виховує особливе положення осі тіла танцівниці — положення нестійкої рівноваги, про яке писав М. Фокін, порівнюючи класичний танець із модерним [5, с. 203–208], адже центр тяжіння в позі на пуантах зміщується трохи вперед порівняно з позою на півпальцях і на цілій ступні. Сама Раїса Олексіївна досконало володіла балетним балансом: вона виконувала в *adagio* з III акту «Лебединого озера» велике *port de bras* у позі *I arabesque* без підтримки партнера — саме так танцювала знаменита Наталя Макарова.

Якщо розглядати досвід театральної педагогіки починаючи з 80-х рр. XX ст., слід передусім акцентувати увагу на уроках народної артистки України Іраїди Петрівни Лукашової (на початку 90-х рр. вона виїхала з України і працює за кордоном). Її клас був суто жіночим і не тільки тому, що його відвідували тільки балерини: педагог мала на меті сформувати в артисток саме жіночу, витончену манеру виконання. На своїх уроках І. Лукашова великого значення надавала вправам на розвиток координації, гнучкості — *port de bras*, розтяжкам, *adagio*. Часто був урок на пуантах. Ірина Петрівна навчала комбінацій на пуантах не тільки

на середині залу, але й біля станка — *adagio, port de bras, grand battements* — вправи на розвиток амплітуди руху й тренування правильного положення осі, які є надзвичайно важливими під час виконання *pas de deux*.

Альтернативою урокам І. П. Лукашової був клас народної артистки України В. Ф. Калиновської. Структура її уроку майже нічим не відрізнялася від тієї, що існувала в хореографічному училищі. Біля станка Валентина Федорівна обов'язково навчала подвійних обертань, акцентуючи увагу на точних зупинках у великих позах, *flic-flac*, швидкі *double frappe* та *petit battement en tournant*, адажіо з *port de bras* та розтяжками. На середині залу вона контролювала не тільки техніку виконання, але й координацію, танцювальність, музичальністю артистів. Деякі особливо вдалі комбінації періодично повторювалися. У «пуантовій» частині уроку Валентина Федорівна акцентувала увагу на техніці обертання: тури, фуєте, шене, *riche* по колу, *tours degage* по діагоналі. Якщо в І. Лукашової зауваження радше були рекомендаційними, то Валентина Федорівна вимагала точного виконання комбінацій, оскільки хотіла бачити клас, який працює синхронно. В. Калиновська, яка мала феноменальну техніку, не могла зрозуміти, як артист, і тим більше соліст балету, не може закінчити пірует у музику. «У піруеті головне — зібратися і тримати точку. Піруети — це найлегше».

Крім І. Лукашової та В. Калиновської, наприкінці 1980-х у Національній опері працювало багато педагогів-професіоналів: З. Серкова, Т. Ахеян, сестри Олена та Варвара Потапови, А. Лагода, В. Круглов, Е. Стебляк, А. Кальченко, яка прийшла до театру 1988 р. разом зі своєю талановитою випускницею Оленою Філіпп'євою. У 90-і рр. ХХ ст., після зміни поколінь, педагогами-репетиторами стали працювати М. Прядченко, Р. Хилько, Л. Сморгачова, А. Козлов, а згодом — Г. Кушнірова, Т. Білецька, Т. Боровик, Г. Подкопай, С. Бондур, М. Міхеев. Усі вони в різні періоди своєї педагогічної діяльності були задіяні в тренувальних класах, і досвід кожного з них вартий окремої публікації. Якщо А. Лагода, Е. Стебляк, М. Прядченко дають уроки тільки під час гастролей, зосереджуючи свої зусилля на репетиціях, то для таких педагогів, як В. Круглов, Т. Ахеян, а згодом Р. Хилько, А. Козлов, С. Бондур, щоденні класи вдосконалення стали невід'ємною частиною творчого процесу.

Клас В. Круглова відзначався своєю універсальністю: педагог навчав комбінацій, що підходили як для танцівників, так і для балерин. Незважаючи на те, що на уроці завжди було багато людей і не вистачало місця, В. Круглов умів поставити таке завдання, щоб артисти розігрілися і були готові до виконання технічних стрибків та обертань наприкінці уроку. Виконувалися елементи,

що потребують апломбу — довгого стояння на півпальцях у великих позах, під час якого, складний прийом *temps lie* (перехід з однієї ноги на іншу) траплявся частіше, ніж *releve*. В. Круглов — представник однієї з кращих балетних шкіл — пермської, його педагогом у хореографічному училищі був Ю. Плахт (разом із В. Кругловим, випускником Пермського хореографічного училища 1956 р., був і балетмейстер Національної опери Анатолій Федорович Шекера).

У 80-і рр. ХХ ст. в театрі існувала система прикріплення артистів до класів: артисти повинні були відвідувати тільки уроки свого педагога. Звичайно, така система є доволі корисною, особливо для молодих артистів: педагог може постійно стежити за тим, як його учні працюють у класі, робити зауваження і спостерігаючи за їх творчим зростанням, щоб згодом почати індивідуальну роботу з найобдарованішими. Але позиції, що існують — клас для солістів і клас для кордебалету, не сприяють поліпшенню морального клімату в колективі: артист повинен зорієнтуватися і сам вирішити для себе, який урок для нього є прийнятним. Адже іноді у виборі класу визначальним є особистість педагога. Узагалі, в театрі такого рівня кожен артист має бути потенційним солістом, а класи повинні відзначатися не рівнем складності, а специфікою різних педагогічних методик. Коли педагог говорить: «Усі солісти роблять три піруети, а кордебалет — не більше двох!» — він отримує прямо протилежний результат: кожен артист кордебалету намагатиметься виконати якомога більше піруетів, забуваючи при цьому про позиції та чистоту виконання.

Досвідченому репетитору Елеонорі Стебляк вдалося знайти розумний компроміс: «Якщо не можете два піруети, то робіть один — це не помилка! Головне — перевірте вісь!» Тепер кожен артист концентрується на виконанні піруету, яке неможливе без правильного положення осі тіла. Педагог досягла бажаного результату, не образивши нікого з артистів. Виконавський та педагогічний досвід Е. Стебляк неможливо розглядати окремо від творчої діяльності видатного українського балетмейстера А. Ф. Шекери, котрий був її чоловіком. Саме в спектаклях А. Шекери розкрилася творча індивідуальність балерини Елеонори Стебляк, вона ж стала педагогом-репетитором його спектаклів, які потребують від артистів не тільки технічної досконалості, а й артистичної обдарованості, необхідної для створення складних драматичних образів. Педагогом тренувальних класів Елеонора Михайлівна стала в середині 1990-х рр. під час гастролів Київської балетної трупи до Іспанії, що стали регулярними.

Е. Стебляк могла за обмежений час, відведений на балетний екзерсис у складних умовах гастролів (незручні сцени, тривалі переїзди), розігріти і сконцентрувати артистів. Е. Стебляк має

декілька усталених педагогічних принципів, яких дотримує під час уроку. Одним з них є чергування та поєднання вправ на розтягування, напруження й розслаблення. Елеонора Михайлівна вважає, що крепатура (біль у м'язах) після уроку свідчить про те, що урок побудований неправильно, оскільки крепатура — це мікро-розриви м'язів. Це питання є дискусійним, тому що існує інша точка зору, яку поділяють відомі педагоги: незначна крепатура — свідчить про те, що група м'язів танцівника, яка не була задіяна раніше, почала працювати і трансформуватися, що є показником розвитку майстерності та пластичної виразності. Е. Стебляк будувала методику для танцівників з дуже еластичними ногами (якою була вона сама), яким надто інтенсивний розігрів не потрібен, а може навіть зашкодити. Але існує інша категорія артистів: вони дуже технічні, але мають таку м'язову структуру, що потребує тривалого та інтенсивного тренажу. Для них більше підійде силовий урок з великою кількістю *battement tendu, fondu, rond de jambe en l'air* та *adagio*.

На сцені сучасної Національної опери з'являється багато нових спектаклів з елементами модерної лексики, таких як «Весна священна» І. Стравінського та «Картинки з виставки» М. Мусоргського в інтерпретації Раду Поклітару, «Майстер та Маргарита» Давида Авдиша, «Грек Зорба» Лорки Мясіна на муз. М. Теодоракіса, зовсім нещодавно цей список доповнився хореографією Едварда Ключа (одноактні балети «Quatro» та «Radio and Juliet»). Нова хореографія вимагає від колективу Національної опери опанування не тільки класичної техніки, але й інших танцювальних стилів. Нагальною є необхідність трансформування балетних класів, долучення до них елементів модерну, як під час постановки балету С. Лифаря «Сюїта в білому» (муз. Лало) класичні уроки давали педагоги французької Гран опери з метою вдосконалення дрібної бісерної техніки, необхідної для виконання цього шедевра. Заслужений артист України А. Козлов та народний артист України С. Бондур успішно використовують у своїх комбінаціях багато *port de bras*, розтяжок і відтяжок від станка, вправ для розвитку ахілесового сухожила і підйому, гнучкості спини та поперека. Водночас А. Козлов та С. Бондур під час побудови структури уроку дотримують класичних академічних принципів, тому їхні класи відвідує значна частина трупи. Саме С. Бондур та А. Козлов стали репетиторами нових спектаклів: А. Козлов став співпрацювати з оригінальним балетмейстером Раду Поклітару над спектаклями «Весна священна» та «Картинки з виставки» (згодом він став педагогом-репетитором створеного Поклітару «Модерн-балету»), а також із Д. Авдишом над «Майстром та Маргаритою». С. Бондур (разом із народною артисткою України Т. Боровик) став репетитором дуже складного за хореографічною

лексикою, хоча й поставленого в середині 80-х рр. ХХ ст. спектаклю Л. Мясіна «Грек Зорба». Народний артист України С. Бондур — у минулому унікальний за своїм акторським діапазоном та пластичністю танцівник, не тільки професійний педагог-репетитор, але й талановитий хореограф, який отримав нагороди престижних балетних конкурсів.

Слід відзначити оригінальну структуру уроків заслуженого артиста України Миколи Міхеєва, який щойно закінчив свою сценічну кар'єру (глядачі ще пам'ятають яскравий бенефіс цього артиста в партії Марцеліни з балету на музику В. А. Моцарта «Весілля Фігаро»). Молодий педагог одразу з ентузіазмом занурився в роботу. На VII Міжнародному конкурсі артистів балету, який відбувся у 2011 р. в Донецьку, М. Міхеєва визнали кращим педагогом після того, як його учні А. Писарев та О. Стоянов отримали відповідно Гран-прі та II премію. Той факт, що ці талановиті виконавці йому довіряють, свідчить про ефективність його педагогічних методів. М. Міхеєв на своїх уроках використовує методики різних хореографічних шкіл, зокрема французької. Значну увагу М. Міхеєв приділяє балансу і гнучкості: артисти в кінці кожної комбінації біля станка 16 тактів стоять на півпальцях і виконують III port de bras. Іноді витрачається баланс часу: артисти не встигають виконувати великі стрибки й обертання наприкінці уроку. Дуже суперечливим є й надмірне захоплення педагога plie на високих півпальцях (долучати цю вправу до розігріву стало тенденцією багатьох педагогів, а не тільки в М. Міхеєва): ця вправа на півпальцях, доречно в жіночому класі (на пуантах) і не на початку уроку, на нашу думку, незручна для виконання, адже під час виконання plie навантажуються не м'язи ніг, а колінні суглоби. Завдання plie, навпаки, полягає в тому, щоб максимально розтягнути ахілове сухожилля, а п'яти повинні відриватися від підлоги якомога пізніше, а ставитися якомога раніше. Натомість, численні розтяжки й port de bras після виконання екзерсису біля станка й елементи дихальної гімнастики, з яких М. Міхеєв починає урок, дуже корисні для артистів. Хочеться побажати молодому педагогові виробити свою власну методику, а це дуже складний і тривалий процес. Доречно починати урок на півгодини раніше для збільшення часу з метою розігріву. М. Міхеєв дуже прискіпливо стежить, щоб учні регулярно відвідували його уроки, він встигає кожному приділити увагу і зробити зауваження. Природна артистичність і емоційність допомагають М. Міхеєву і в педагогічній діяльності: на уроці він створює невимушену й творчу атмосферу, «заряджаючи» всіх своєю енергією.

Підсумовуючи спостереження досвіду хореографічної педагогіки в Національній опері, слід звернути увагу на узгодження практичних відкриттів з теоретичними настановами сучасної

психології, згідно з якими «тренування за багатьма програмами ефективніше, ніж за однією, де домінує фактор вправи» та, «розмаїття видів вправ ефективніше, ніж збільшення їх тривалості» [3, с. 175]. Уміння збалансувати тренувальні програми для розкриття індивідуальності кожного танцівника та виконання актуальних творчих завдань є важливими передумовами педагогічної ефективності. У цьому сенсі тренувальна практика стає комунікативним процесом.

Зокрема, саме спілкування в балетному класі в процесі уроку постає як мініатюрна вистава, що має свою структуру і є своєрідним гештальтом — цілісною формою. «Контакт відбувається саме в пограниччі», навчає сучасна гештальт-психологія [1, с. 28]. Саме вміння педагога знайти контакт з артистами сприяє їх професійному та особистісному зростанню. Досвід побудови балетного тренажу в класах педагогів Національної опери свідчить: урок є надто важливою складовою для формування майстерності артиста балету, без якої неможливі як повноцінний репетиційний процес, так і високий професійний рівень репертуарних спектаклів.

#### Список літератури

1. Булюбаш И. Д. Руководство по гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. — М. : Издательство Института психотерапии, 2004 — 766 с.
2. Дедусенко Ж. В. Система ритмопластики Жака Далькроза в теории и практике исполнительского искусства / Ж. В. Дедусенко // Метроритм-1. — К., 2002 — (НАН України. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології) — С. 90–93.
3. Олерон Ж. Перенос / Ж. Олерон, П. Фресс, Ж. Пиаже // Экспериментальная психология. — Вып. 4. — М. : Прогресс, 1973. — С. 138–208.
4. Тарасов Н. Классический танец. Школа мужского исполнительства / Н. Тарасов. — М. : Искусство. — 1971. — 496 с.
5. Фокин М. Против течения. Воспоминания балетмейстера. Статьи, письма / М. Фокин. — Л. : Искусство. — 497 с.
6. Чепалов О. І. Ритмопластичні теорії нової доби та їх зв'язок з хореографією / О. І. Чепалов // Метроритм-1. — К., 2005 — (НАН України. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології). — С. 100–104.
7. Hoyer T. Nietzsche und die Paedagogik / T. Hoyer. — Wuerzburg: Koenigshausen, 2002. — 694 S.

## НАШІ АВТОРИ

- Богданова-Борденюк І. В.** здобувач НАКККіМ
- Виткалов В. Г.** канд. пед. наук, проф., зав. кафедри культурології РДГУ
- Виткалов С. В.** канд. мистецтвознав., ст. викл. РДГУ
- Восводін О. П.** д-р філос. наук, проф., зав. кафедри філософії культури та культурології Ін-ту філософії та психології Східно-українського нац. ун-ту ім. В. Даля
- Волков С. М.** д-р культурології, учений секретар Ін-ту культурології Нац. академії мистецтв
- Гаврюшенко О. А.** канд. іст. наук, доц. ХДАК, декан ф-ту культурології
- Гофланд Дж. (Hofland, John)** проф., директор програм театральної освіти Коледжу мистецтв Ун-ту Гонзага (М. Спокан, штат Вашингтон, США)
- Димченко М. В.** канд. культурології, проф. Тираспольського міжрегіонального ун-ту, директор Центру дослідження культурно-історичної та духовної спадщини
- Дмитренко Т. О.** д-р пед. наук, проф. Херсонського держ. ун-ту
- Донченко Н. П.** проф. Київського нац. ун-ту культури і мистецтв, засл. діяч мистецтв України
- Дячук В. П.** канд. культурології, доц. Київського нац. ун-ту культури і мистецтв, засл. працівник культури України
- Ельбесгаузен Ханс (Elbeshausen, Hans)** проф. Королівської школи бібліотекознавства та інформатики Копенгагенського ун-ту (Данія)
- Желтоног А. М.** проф. ун-ту Курасікі Сакуйю (Японія)
- Каністратенко М. М.** канд. іст. наук, проф., перший проректор ХДАК, засл. працівник культури України
- Коваленко Є. І.** аспірант ІМФЕ ім. М.Т.Рильського НАНУ



- Колос Т. М.** головний спеціаліст Відділу аналізу і прогнозування діяльності навчальних закладів Міністерства культури України
- Кравченко О. В.** д-р культурології, доц. ХДАК
- Мірошниченко В. С.** канд. культурології, викл. ХДАК
- Овчарук О. В.** канд. пед. наук, доц., проф., учений секретар спеціалізованої вченої ради Нац. академії керівних кадрів культури і мистецтв
- Савчин Л. М.** канд. іст. наук, проф. Рівненського держ. гуманітарного ун-ту
- Сведлоу А.**  
(Svedlow, Andrew J.) проф., декан коледжу виконавських і візуальних мистецтв Ун-ту Північного Колорадо (США)
- Сімейкіна Н. М.** канд. філол. наук, доц. ХДАК
- Частник О. С.** канд. мистецтвознав., доц. Нац. ун-ту «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»
- Частник С. В.** канд. філол. наук, доц., зав. кафедри іноземних мов ХДАК
- Шевченко В. І.** д-р філос. наук, директор Науково-дослідного центру проблем гуманітарної стандартизації і фахової термінології
- Шейко В. М.** д-р іст. наук, проф., зав. кафедри культурології та медіа-комунікацій, ректор ХДАК, член-кореспондент Національної академії мистецтв України, засл. діяч мистецтв України, президент Української асоціації культурологів, голова Науково-методичної комісії з культури Міністерства освіти і науки України, дійсний член Міжнародної академії інформатизації при ООН
- Шершньова Т. В.** канд. психол. наук, доц. Білоруського держ. ун-ту культури та мистецтв

## ЗМІСТ

<b><i>В. М. Шейко (V. M. Sheyko), М. М. Каністратенко (M. M. Kanistratenko)</i></b> Вища культурно-мистецька освіта України: проблеми та перспективи (Higher education in the sphere of culture and art in Ukraine: problems and perspectives) . . . . .	11
<b><i>Т. М. Колос (T. M. Kolos)</i></b> Особливості законодавчого та нормативно-правового забезпечення початкової мистецької освіти в Україні на сучасному етапі (Features of the legal and regulatory basis for primary artistic education in Ukraine at present). . . . .	21
<b><i>С. М. Волков (S. M. Volkov)</i></b> Професійне мистецтво й мистецька освіта: точки перетину, орієнтири розвитку (Professional art and artistic education: points of contact, guiding lines of development) . . . . .	30
<b><i>О. В. Овчарук (O. V. Ovcharuk)</i></b> Інновація як стратегія розвитку сучасної культурно- мистецької освіти (Innovation as a strategy of modern culture-art education) . . . . .	42
<b><i>С. В. Виткалов (S. V. Vytkalov), В. Г. Виткалов (V. H. Vytkalov)</i></b> З історії становлення культурологічної освіти в регіоні (From the history of the culturological education development in western Ukraine) . . . . .	49
<b><i>О. В. Кравченко (O. V. Kravchenko)</i></b> Культурологія у вимірах традицій академічної культури (Cultural studies in the dimensions of academic culture traditions) . . . . .	59
<b><i>В. І. Шевченко (V. I. Shevchenko), І. В. Богданова-Борденюк (I. V. Bogdanov-Bordenyuk)</i></b> Нагальні проблеми гуманітарної стандартизації (нормалізації) та термінологізації у сфері культурно-мистецької освіти (Urgent humanitarian problems standardization (normalization) and in terminologization kulturovo-art education) . . . . .	70
<b><i>В. С. Мірошніченко (V. S. Miroshnichenko)</i></b> Культурологія всеєдності та синергійна антропологія: альтернативи міждисциплінарності (Culturology of allunity and sinergetic anthropology as an alternative of interdisciplinarity) . . . . .	80

<b>Т. О. Дмитренко (T. Dnitrenko)</b> Особливості підготовки магістрів з менеджменту соціокультурної діяльності: парадигмальний аналіз (Special features of training of holders of the management of social-cultural activity: paradigm analysis) . . . . .	88
<b>О. А. Гаврюшенко (O. A. Havriushenko)</b> Концепція магістерської програми зі спеціальності «медіа-комунікації» в ХДАК (Concept of master programme of «media communications» specialty) . . . . .	97
<b>Ханс Ельбесгаузен (Hans Elbeshausen)</b> Викладання культурології в Данії (Synopsis about culturology/cultural studies in Denmark) . . . . .	103
<b>О. С. Частник (O. S. Chastnyk), А. Сведлоу (A. Svedlow)</b> Educating arts managers at american universities (Підготовка арт-менеджерів в американських університетах) . . . . .	110
<b>Дж. Гофланд (John Hofland), С. В. Частник (S. V. Chastnyk)</b> Theatre education at Gonzaga university (USA) and the prospects of its cooperation with khsac (Театральна освіта в університеті Гонзага (США) і перспективи співпраці з ХДАК). . . . .	118
<b>Н. П. Донченко (N. P. Donchenko), В. П. Дячук (V. P. Diachuk)</b> Основні принципи професійної підготовки режисера як майстра сценічного мистецтва (The basic principles of professional training of the director as the performing art master) . . . . .	123
<b>Л. Савчин (L. Savchyn)</b> Мистецтво як основа художньо-естетичного чинника потреб молоді (Art as a basis for artistic and aesthetic satisfaction of the needs of youth) . . . . .	131
<b>Т. В. Шершніова (T. V. Shershniova)</b> Психологическое содержание систематизации понятий в процессе профессиональной подготовки кадров для сферы культуры и искусства (The psychological content of systematization of concepts of process of vocational training of shots for the culture and art sphere) . . . . .	139
<b>Н. Н. Семейкина (N. N. Siemeykina)</b> О преподавании «истории мировой литературы» в вузах культуры (About teaching «history of world literature» at the universities of culture of Ukraine) . . . . .	148

**Н. В. Дымченко (N. V. Dimchenko)**

Поликультурный сегмент в системе культурно-искусствоведческого образования в Приднестровье: истоки, особенности, реалии (Multicultural segment in the system of artistic education in Pridnestrov'e: sources, features, realities) . . . . . 156

**А. Н. Желтоног (A. N. Zeltonoh)**

«Японское фортепиано»: взгляд на музыкальное образование в Японии («Japanese piano»: a look at the music education in Japan) . . . . . 162

**Є. І. Коваленко (Y. I. Kovalenko)**

Особливості уроків класичного танцю в Національній опері України (Peculiarities of the lessons of classsc dance in the National opera of Ukraine) . . . . . 171

**Наші автори** . . . . . 181

*Наукове видання*

**Культура України**

Збірник наукових праць

Випуск 42  
(спецвипуск)  
Частина 1

Редактори:  
Л. Ф. Торбовська,  
А. Г. Лисенко,  
О. О. Яіцький

Художній редактор  
І. Г. Колесник

Комп'ютерна верстка  
С. В. Яшиш

Підписано до друку 15.05.2013. Формат 60x84/16.  
Гарнітура «Times». Папір для мн. ап. Друк ризограф.  
Ум. друк. арк. 10,46. Обл.-вид. арк. 18,07.  
Наклад 500 пр. Зам. №

---

Адреса редакції і видавця:  
ХДАК, 61057, Харків-57, Бурсацький узвіз, 4  
Надруковано в лаб. множ. техніки ХДАК