

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. М.ДРАГОМАНОВА
НАЦІОНАЛЬНА МУЗИЧНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ ім. П.ЧАЙКОВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТ “ЛЬВІВСЬКИЙ СТАВРОПІГІОН”

СТАВРОПІГІЙСЬКІ ФІЛОСОФСЬКІ СТУДІЇ

U L T I M A R A T I O

Випуск 6

Львів-2012

ББК 87я54+88я54+85.3я54(85)

С 75

Рекомендовано до друку Вченою радою
Університету "Львівський Ставропігон"
Протокол № 3 від 15 травня 2012 р.

Редакційна колегія:

Бех В.П. – доктор філософських наук, професор;
Волинка Г.І. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України;
Дробот І.І. – доктор історичних наук, професор;
Зязюн І.А. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України;
Розова Т.В. – доктор філософських наук, професор;
Зінькевич О.С. – доктор мистецтвознавства, професор;
Побережна Г.І. – доктор мистецтвознавства, професор (головний редактор);
Сюта Б.О. – доктор мистецтвознавства, професор;
Шевнюк О.Л. – доктор мистецтвознавства, професор;
Опанасюк О.П. – кандидат мистецтвознавства, доцент (відповідальний секретар);
Булах І.С. – доктор психологічних наук, професор;
Пов'якель Н.І. – доктор психологічних наук, професор;
Приходько Ю.О. – доктор психологічних наук, професор;
Яценко Т.С. – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України;
Бондар В.І. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Вовк Л.П. – доктор педагогічних наук, професор;
Падалка Г.М. – доктор педагогічних наук, професор;
Щолокова О.П. – доктор педагогічних наук, професор;
Кміт Я.М. – кандидат педагогічних наук, професор
(заступник головного редактора).

Рецензенти:

Розова Т.В. – доктор філософських наук, професор
Козаренко О.В. – доктор мистецтвознавства, професор
Жигайло Н.І. – доктор психологічних наук, доцент
Козловська І.М. – доктор педагогічних наук

Автори проекту – Побережна Г.І., Опанасюк О.П.

Упорядник – Опанасюк О.П.

СТАВРОПІГІЙСЬКІ ФІЛОСОФСЬКІ СТУДІЇ. Збірник наукових праць з музикознавства, психології та педагогіки. Випуск 6 / Упорядник О.П.Опанасюк. – Львів : Ставропігон, 2012. – 291 с. – (ULTIMA RATIO).

Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій.
Відповідальність за точність викладених фактів несе автор.

© Автори, 2012

© Опанасюк О.П. (упорядкування, обкладинка), 2012

© НПУ ім. М.Драгоманова, 2012

© НМАУ ім. П.Чайковського, 2012

© Університет "Львівський Ставропігон", 2012

ЗМІСТ

МУЗИКОЗНАВСТВО

НАТАЛІЯ САВИЦЬКА

Зміна модусу композиторської свідомості
на тлі циклічності вікових фаз. Ранній творчий вік.....5

СВІТЛАНА КОРОБЕЦЬКА

Про феномен оркестрового стилю композиторів
Мангеймської школи.....19

ОЛЕКСАНДР ОПАНАСЮК

Культурологічні та онтологічні аспекти музикотерапії.....34

МАРІЯ ЄМЕЛЬЯНЕНКО

Час як стильовий чинник циклічної симфонії
в музиці ХХ століття.....52

АДЕЛІНА ЄФІМЕНКО

Особливості трактування католицької меси
І.Стравінським та П.Гіндемітом (На прикладі Credo).....62

АННА РІЗАЄВА

Категорія “художній світ” в аспекті дослідження
різномірних явищ музичної культури.....73

ВСЕВОЛОД КУЗЬМІН

Використання кольорово-кодової матриці в роботі
зі студентами-вокалістами в концертмейстерському класі.....84

ТАМАРА ЩЕРИЦЯ

Смисл та значення музичного образу.....102

СОФІЯ ПАЛАМАР

Самостійна робота над твором як важливий етап
на шляху підготовки вокаліста до концертного виступу.....122

ПСИХОЛОГІЯ І ПЕДАГОГІКА

ТАМАРА ЯЦЕНКО

Теоретико-методологічні засади глибинної психокорекції.....133

ВОЛОДИМИР БОНДАР

Філософсько-психологічне обґрунтування суті критичного
мислення в контексті його формування і розвитку
у майбутніх педагогів.....157

ЯРОСЛАВ КМІТ

Григорій Ващенко і його загальні методи навчання
в контексті дидактичної інтеграції та етнопедagogіки.....169

ІННА ЛАПЧЕНКО

Психологічні основи індивідуального підходу до дитини
в процесі виховання і навчання.....189

ІВАН РАЦИН

Феноменологія образу у філософії та психології.....199

МАРІЯ МАЇК

Формальна та процесуальна діагностика.....209

ЛЮДМИЛА КАЛІЧАК

Про уяву та діалектичне мислення у процесі формування
творчої особистості.....221

НАУКОВІ ПОВІДОМЛЕННЯ

ГАЛИНА ПОБЕРЕЖНА

Онтопсихологічні аспекти музичної комунікації.....230

ЯКІВ ДУБРОВ

Протистояння цивілізацій на релігійному ґрунті
та український геополітичний шлях.....236

МИРОСЛАВ КРАВЕЦЬ

Раціоналізм і його генезис у філософії Нового часу.....251

ОЛЕКСАНДР ПУСТОВІТ

Сюжети Шекспіра і музика його доби: імітаційна поліфонія.....269

ГАЛИНА САВЧИН

Феномен синестезії у творчості художників
В.Кандінського та М.Чюрльоніса.....278

СИМВОЛІКА Ставропігійських Філософських Студій.....289

МУЗИКОЗНАВСТВО

УДК 159.954:159.922.6

Наталія Савицька

ЗМІНА МОДУСУ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ СВІДОМОСТІ НА ТЛІ ЦИКЛІЧНОСТІ ВІКОВИХ ФАЗ. РАННІЙ ТВОРЧИЙ ВІК

Статтю присвячено проблемі композиторської життєтворчості у віковій діяхронії. Розглядаються мотивації неподільності психологічних та загальнокультурних параметрів формування композиторської особистості у межах раннього віку.

Ключові слова: вік, вікова циклічність, вікова свідомість, ранній період творчості.

*“Вікові фази – інтригуючий сюжет,
що допомагає досягнути особливу
конфігурацію творчого шляху митця”*

О.Кривцун

Життя людини безперервно розвивається в часі, його фази подібні до цілісних організмів зі своїми фізичними і ментальними ознаками. У межах кожної знаходимо щільне переплетення універсального і одиничного, що споконвічно притаманне певному віку, його історико-культурній символізації. Дитинство, юність, зрілість, старість – універсальні, яскраво своєрідні етапи формування творчої особистості. Кожному з них властивий відповідний комплекс психологічних характеристик, що впливають на інтенсивність і якість життя, виступають стимулом різних емоційних режимів і темпоритмів, ґрунтом переоцінки етичних та естетичних цінностей. З точки зору фізіологічного становлення фази юності (весна) і розквіту (літо) мають висхідну еволюційну спрямованість; дозрівання (осінь), старіння і смерті (зима) – низхідну, інволюційну. Теоретичне усвідомлення цього непростого механізму належить Ф.Ар'єсу, Л.Виготському, Д.Ельконіну, Е.Еріксону, М.Мід.

Наскрізний зв'язок між віковими фазами дає можливість простежити, як юнацька психологія переходить в зрілу, а та, своєї черги, модулює у пізню, сповнену життєвої мудрості якість. Кожен віковий сегмент є невід'ємною часткою єдиного просторово-часового континууму людського життя, народжуючи відповідні моделі духовної свідомості та емоційно-настрєвої шкали. Складна організація души-тіла людини часом балансує на грані хаосу, на тендітній грані між життям і смертю. Невпинний тілесний и духовний ріст, піднесення драбиною життя і піднесення над самим собою неможливі без повернень до старого, поглядів назад, переключень на зворотній рух часу, коли кроки вперед несподівано попадають на свої старі сліди.

Спроби філософського обґрунтування періодизації психовікового розвитку здійснювалися здавна. Святий Антоній Великий проповідує: “Як тіло, поки в ньому є душа, проходить три віки – юність, мужність, старість, так три віки проходить і душа, схована в тілі, а саме: початок Віри, її опанування, досконалість” [1:118].

Існує чимало і мистецьких інтерпретацій вікових фаз життя від колиски до домовини. Їх зображення можна зустріти на безлічі гравюр XIV-XV ст.; ця тема була однією з наскрізних в образотворчому мистецтві доби Відродження і бароко.¹ Не залишилися осторонь теми колообігу вікових фаз життя і романтики. У “Ліричній баладі” В.Вордсворт поетично відтворює основні стадії розвитку особистості – від

¹ У XVI ст. величезної популярності набуває книга “Вищий володар усіх речей”, в якій детально обговорюється питання віків життя – улюбленої теми середньовічної літератури та ренесансного малярства: “Мудрість” Тиціана, “Три віки та смерть” Болдуїна Гріна. Згадаємо також велими виразну алегорію людського життя, зображену на картині Н.Пуссена “Танок під музику часу” (1638-1640). Чотири фігури уособлюють чотири стадії земного шляху – від Бідності через титанічну Працю – до Багатства, Насолоди і знову до Бідності. Ключову роль в загальній композиції відіграють образи-символи двуликого Януса, який дивиться одночасно і в минуле, і в майбутнє, та Бога часу – крилатого Хроноса – невинувато біля нього сидить немовля, тримаючи в руках піщаний годинник, що веде відлік миттєвостям людського життя.

дитячої цнотливості, наївності – до зрілості і мудрості благословенного віку. Автор інтерпретує вікові сезони як духовні сходи: дитинство – пора відчуттів, юність – пора почуттів, зрілість – пора вчинків, старість – пора роздумів. Мотиви природного і вікового кругообігу змикаються з іншою всеосяжною темою – темою Смерті, адже природа є такою ж вічною і нездоланною, як смерть. З літом, зазвичай, пов'язані сумні рефлексії про недовговічність юності, яка стрімко в'яне, з осінню – про нещасливе кохання, із зимою – про швидкоплинність життя і невідворотність відходу у кращий світ.

На початку ХІХ ст. Л.Шпор пише програмну Симфонію для двох оркестрів: “Земне та божественне у людському житті” (ор. 121). У цій симфонії перша частина – “Світ дитинства”, друга – “Час пристрастей”, третя – “Остаточна перемога божественного”.

О.Пушкін закінчує шосту главу “Євгенія Онєгіна” прощанням з юністю. Після тридцятиліття герой мусить розпочати новий шлях. Дванадцята пісня “Дон Жуана” Д.Байрона відкривається роздумами про зрілість – середину життєвого шляху. У 1825 р. Д.Веневітінов опублікував елегійний етюд під назвою “Ранок, Полудень, Вечір і Ніч”.¹ Цей поетичний

¹ Наведу кілька ремінісценцій: “Яким чарівним є юний мешканець Землі: перше його почуття – споглядання... Послухаємо першу пісню його, пісню захоплення несвідомого, вона така ж проста і чарівна, як перший промінь світла, перше почуття кохання... Він підіймає погляд до неба, душа його палає бажанням зануритися в це ясне море... Поступово він відділяється від природи і повсюдно шукає самого себе... Настає полудень – відчуваючи в собі силу, волю, людина покидає колиску свою; стихії для неї не страшні, океан – без меж, він любить випробувати себе і шукає суперника в природі. Кожній пристрасті поставлено вівтар, але навіть у бурі пристрастей людина не забуває свого призначення... Усе затихає під вечір: пристрасті згасають у серці, як сліди сонця на небосхилі... Одне почуття запалює людину. Небо звертається до неї голосом любові, на землі квітка з рук прекрасної подруги – вінець для героя. Нарешті тиша ночі схилила людину до сну – до погляду на саму себе. Тільки тепер душа її вільна. Вона створила свій власний

текст присвячено людському життю, його вічному і безупинному руху. У кожного віку свій ментальний і креативний зміст, своя концепція Людини, її духовної, емоційної і інтелектуальної сутності. Вікова свідомість – важливий критерій зрілості особистого досвіду; рефлексії і почуття, що супроводжують переживання різних вікових фаз, – достовірні вісники істини про внутрішній світ композитора. Кожна фаза характеризується відповідним комплексом психосоматичних та фізіологічних властивостей, відношенням до власного покликання, оточуючого світу, діалектики свободи і необхідності. Відтак, еволюція творчої свідомості зумовлена динамізмом змін вікових сходів буття: формування – дозрівання – творення самого себе. Розвиток особистості концертується навколо найважливіших досягнень соціального та професійного плану, розосереджених у просторі різних вікових “сезонів” життєвого циклу.

Розглянемо ранній творчий вік докладніше. Атакуючу, нігілістичну ментальність перших років життя людини здавна оцінювали позитивно. Відомою є надзвичайно прихильна характеристика Аристотеля, який захоплювався дитячим оптимізмом, чистотою світлих, сонячних барв, вірою в добро. Загалом філософія і культурологія раннього віку довгий час не користувалися популярністю в академічних колах, не набували статусу самостійних наукових напрямів. За Гераклітом, час – не раз і назажди налаштований годинник, не машина монотонно працюючим механізмом, не коваль, який автоматично повторює удари свого молота, радше – це “дитя, що грається камінцями”. Унікальний світ думок, почуттів, моделей поведінки, властивих дитинству, був вперше відкритий Ж-Ж.Руссо, який обстоював погляд на дитину як на автономну частку людства зі своєю власною культурою, ментальністю, часом. Згідно з його теорією, ранній вік – вельми своєрідна психофізична субстанція, а дитина – первинний, найбільш крихкий і рухливий шар світосприйняття [13]. Позиція французького філософа кореспондує з поетичним

світ... Лише тепер пізнає людина свою власну гармонію” (цит. за: [9:30]).

афоризмом А.Шопенгауера “Дитинство – символ безтурботності і щастя, втрачений рай, де кожне дитя до певної міри геній, а кожен геній – дитя, вічне нагадування про чистоту і прозорість ніжного паростка, що пробиває собі шлях до неосяжного простору буття” [14:227]. Ф.Шлегель вважав, що в дітях відбувається етимологізація першооснов формування особистості, оскільки це час народження homo creator, чия художня уява сповнена чистоти, емоційної первозданності, радісної схвильованості.¹ На цю гармонійну картину світу, зазвичай, орієнтується пізніший життєвий досвід – як позитивний, так і негативний. В.Вернадський бачив у дитинстві явище “планетарного масштабу”, адже те, що пережите на світанку життя, залишається назавжди, визначає психологічну структуру особистості [3]. Поглиблюючи тези російського вченого, американський психоаналітик Р.Мей інтерпретує ранню творчість як зустріч людини зі світом [10].

Однак, лише у ХІХ ст. в суспільній свідомості глибоко і послідовно утверджується ідея самоцінності раннього вікового етапу як ініціального в конфігурації життєвого шляху творчої людини, формуванні її етичних установок, здібностей, таланту – тобто комплексу рис, що визначають неповторність особистісної структури митця. Романтики вважають дитинство найприроднішою передумовою творчості, а ранній вік – не маргінальною фазою розвитку, а дорогоцінним духовним джерелом “виховання почуттів”, яке живить пам’ять і уяву на етапах зрілості і пізнього віку. Креативність дитини – вивільнення надлишкової життєвої сили, своєрідна інтродукція до художніх здобутків майбутнього. При цьому соціокультурне середовище бере на себе функції замовника

¹ Дитяча, або “наївна” креативність відрізняється від креативності дорослого, вона має іншу структуру і зміст, цілком позбавлений стереотипів. У зв’язку з дитячою творчістю неодмінно виникає феномен вундеркінда, який пов’язаний з гіперболізованими репродуктивними здібностями, тобто колосальна здатність до копіювання, наслідування, відтворення.

та цензора здійсненого.¹ Пора перебування у стані блаженної ідилічності, наївної віри у свою обраність триває зовсім недовго, вже субперіод підлітковості відкриває завісу над величним, неосяжним зовнішнім світом.

Пубертат – складний, хворобливий вік, коли дитина, перетворюючись на підлітка, то впадає в амбіційність, то виявляє покірну залежність від старшого покоління, переживаючи першу кризу самототожності. У науковому обігу широко застосовується термін імпресінг – актуалізація перших вражень дитинства у сенситивні періоди, коли світло минулого освячує найтрагічніші хвилини духовної драми.²

З точки зору вікових психологів, субстанція юності – не дух, а плоть, експансія нестримного темпераменту, коли ще не визріла потреба самоаналізу, вслуховування в нурт оточуючого буття. Владно панує культ тіла, оскільки тіло є прекрасним і гнучким лише в юності, яку З.Фройд порівнює зі шквалом найнестримніших бажань, ураганом пристрастей; коли “сила чуттєвості є камертоном усіх вчинків і намірів”, – констатує Г.Зіммель [6:399]. Молоді кидають виклик тим, хто розчарувався, втратив віру в особисте щастя і сенс життя. Невичерпний запас фізичної енергії примножує креативні інспірації, допомагає їм якнайшвидше реалізуватися – не випадково філософи вважають юність “порою другого народження” (Ж.-Ж.Руссо) [13]. Так, юний Ф.Шопен ставив перед собою винятково сміливе завдання створення нового музич-

¹ За Л.Виготським, існує поняття “натуральна творчість”, що означає всеохоплюючий, всезагальний характер креативності, відкритість світу, взаємодію різноспрямованих художніх можливостей.

² Цікавий факт: Г.Малер був єдиним представником мистецької богеми, який відвідував психоаналітичні сеанси З.Фрейда. У кінці серпня 1910 року – за кілька місяців до смерті Г.Малер розповів відомому психіатру про один з епізодів свого дитинства, який, на його думку, вплинув на усе майбутнє життя. Йдеться про те, як хлопчик став мимовільним свідком жорстокості батька за відношенням до матері; за дивним збігом обставин у цей момент шарманка за вікном фальшиво грала дитячу вуличну пісеньку “Мій милий Августин”. Можливо, саме тоді у свідомості митця народилася модель оточуючого світу як парадоксального поєднання трагедії і фарсу.

ного світу, висловлюючи абсолютну переконаність в тому, що жодні обставини не можуть стати на заваді його професійним амбіціям.

Попри егоцентризм і самовпевненість, в юності, так само, як і в підлітковому субперіоді, є глибоко прихована трагічність – через ту беззастережність рішень, що впливають на майбутню життєву долю, особисте і професійне самоздійснення. С.К'єркеґор розмірковує про тугу юності: “Це туга невпевненості в собі, сумнівів в тому, чи вдасться втілити в життя свій потенціал... Однак, навряд, чи варто сподіватися, що туга виникає лише з приводу браку сил, вона може виникати і від усвідомлення надлишку сил... від невміння... примиритися з часом” [7:60]. Знемога і самотність несуть в собі зерна зрілого духовного розвитку, дають можливість зануритися у рефлексію, в роздуми про смисложиттєві проблеми.

Так, наприклад, Б.Яворський розглядає ранню творчість О.Скрябіна під знаком юності, виділяючи в ньому два періоди: “період юнацького життя з його радістю і журбою, і період нервового неспокою, шукань, томління за ілюзіями дитинства” [15:37]. Другий субперіод дослідник пов'язує із завершенням фізичної юності, коли відбувається поступове зменшення градусу вродженої емоційної імпульсивності. Ранній період виглядає як переддень, передісторія грандіозного вибуху композиторського генія.

У продовження цієї думки спробуємо припустити, що і дитина, і підліток не змогли б витримати випробування власними відчуттями, якби вони були цілком свідомими і зрілими. Юність ще у змозі усвідомлює незворотність лінійного вектора розвитку, вона живе різноспрямовано, багатовимірно, калейдоскопічно, жадібно асимілюючи все, що її оточує. Можливо, цим пояснюються прикрі помилки, хибність вибору професійної царини – почуття самозбереження приходить надто пізно. Б.Пастернак із сумом згадує: “Що сталося – те не виправне... Роки юності, які дарували шанс власній долі, роки загравання з демоном, минули” [12,:206]. Вихідний стан гармонії зі світом поступово підводить до усвідомлення власної тотожності.

Рання творчість – передвісник могутнього розвою геніально обдарованих натур. Значення їх дебютних досвідів не тьмяніє навіть у світлі майбутніх досягнень, які, зрештою, не обов'язково художньо перевищують ранні опуси. Філософська глибина деяких перших композиторських спроб іноді залишає враження, що юний автор вже прожив своє життя наперед. Саме таке враження залишає початок творчого шляху Ф.Мендельсона-Бартольдї, який вже з шестирічного віку почав брати уроки композиції у друга Й.Гете – К.Цельтера. До того моменту, як юному музиканту виповнилося 11 років, він вже написав ряд настільки яскравих і цікавих творів, що вчитель вирішив познайомити свого вихованця з Гете. Геніальний поет був вражений зрілістю та мудрістю розважань юного музиканта.

Чим досвідченішим стає композитор, тим більшої значущості набуває для нього поняття “перший опус”. Так, наприклад, Перша симфонія (1852) – своєрідний підсумок творчої юності К.Сен-Санса і водночас опус, у якому кристалізуються суттєві риси його творчості взагалі – поміркованість при зовнішній жвавості, абсолютна переконаність у непересічній цінності класичних традицій. Лише поступово прийшла глибина осягнення зовнішнього світу, розуміння законів природи, історії, соціуму, обережність проникнення в ауру людських почуттів та уявлень.

Перші кроки у мистецтві, зазвичай, бувають найбільш епатажними, зовні ефектними та яскравими, тим більше, якщо врахувати, що більшість композиторів ХІХ ст. починали свою творчу кар'єру майже дітьми. Їх талант виявлявся спонтанно, невимушено, через імпровізацію. Творення музики – передусім гра, тобто “дія, що відбувається без будь-якої думки про її результат” [4:456]. Важлива роль також належить розвинутій інтуїції, внутрішній співзвучності власному емоційному строю, позитивній реакції на сильні потрясіння. Ранні опуси Ж.Бізе, Е.Гріга, Ф.Ліста, Ф.Мендельсона-Бартольдї, К.Сен-Санса, Ф.Шопена вважаються “творчою лабораторією” юних геніїв і зараз практично не виконуються, хоча вони зворушують щирістю, безпосередністю, свіжістю думок і по-

чуттів, поєднанням дивовижної природності і таланту нечуваного масштабу.

Строката картина нерівноцінних за художньою вартістю ранніх творів часом викликає подив своєю фаховою недосконалістю, наївністю, а подекуди і еkleктичністю. Важко зрозуміти, як в один і той же рік одночасно зі стилістично великими увертюрами *F-dur* та *c-moll* змогла вийти з-під пера П.Чайковського Перша симфонія “Зимові мрії», а згодом і увертюра-фантазія “Ромео і Джульєтта”.

Вельми виразними є і джерела впливу. О.Глазунов присвятив пам’яті Ф.Ліста ранню Другу симфонію (*fis-moll* 1886). Вплив угорського класика позначився на прийомах розвитку монотематичного зерна, що об’єднує усі частини. У цій же симфонії відчувається і вплив О.Бородіна; крім того, помітний і вплив Р.Вагнера – фантазія “Море” (перше виконання – 1890 рік), написана на пошану геніального оперного реформатора. Згодом вищезокреслені джерела впливу розчинилися у надрах індивідуальності російського Майстра.

Юні генії живуть в режимі поглинання багатовимірності оточуючого світу, вони активно шукають вчителів, які б допомогли їм зрозуміти, що саме вони хочуть сказати і що здатні створити. Так, наприклад, для юного Ж.Бізе естетичними взірцями були С.Рафаель, В.Моцарт, Дж.Россіні, однак, він навіть на перших кроках оволодіння фахом відчував реальну небезпеку піддатися запозиченій від авторів шедеврів легкості письма, адже писати стрімко і невимушено на перших кроках оволодіння фахом, і тоді, коли митець сягає справжньої людської зрілості – різні речі. Не раз надмір пристрасності та перебільшень у пошуках юних композиторів містить зерна далекоглядних прозрінь. Так, із безпрецедентною переконливістю на початковому творчому етапі Ф.Ліст, Ф.Мендельсона-Бартольдї, Ф.Шопен звертаються до інструментального концерту, здійснюючи серйозну заявку на його лідерство у власній та загальноєвропейській жанровій системі.¹

¹ У перших пробах пера Й.Гете зустрічається ряд оригінальних ідей і задумів, що були реалізованими у більш пізній час – очевидний доказ

Оптимальною нормою темпу становлення творчої особистості М.Арнаудов вважає “органічне, повільне дозрівання, природний розвиток таланту... Мало хто з великих майстрів у мистецтві обіцяють дещо визначне у ранньому дитинстві. Чи можна досягнути вершини, перш, ніж особистість остаточно сформується фізично і духовно?” [2:219]. Відповіддю на дане запитання є результати аналізу біографічних матеріалів, які довели, що у світовій музичній культурі є ранні і пізні дебютанти. Професійний шлях можна розпочати в дитинстві: В.Моцарт – 3,5 років, Й.Гайдн – 4, К.Сен-Санс – 5, Ф.Мендельсона-Бартольдї – 6 років, М.Мусоргський – 9, О.Скрябін – 6, С.Прокоф’єв – 7; у ранній юності – Ф.Ліст, А.Рубінштейн і Ф.Шуберт – 11 років, К.Вебер, Ш.Гуно – 12, Л.Керубіні – 13, П.Чайковський – 14 років; на межі другого і третього десятиліття – Й.С.Бах, Р.Вагнер, І.Стравінський – 23 роки, Й.Брамс – 24, Ж.Массне – 25, Дж.Верді – 27, О.Бородін – 28 тощо.¹ Лікар А.Шмідт, який був партнером В.Моцарта у домашньому музикуванні, почувши ранні менуети Ф.Шуберта, напроорочив: “Якщо правда, що це написала майже дитина, то ця дитина стане майстром, яких мало”, а А.Сальєрі перші композиторські кроки австрійського пісняра порівнював із виверженням вулкану: “Цей може усе – пісні, меси, струнні квартети, опери!”

Вельми бурхливим і неординарним був початок творчого шляху Ж.Бізе: композитор вступив до Паризької консерваторії у 9 років, взяв участь у конкурсі на здобуття Римської премії, ще не досягнувши 18 років; Симфонію *C-dur* написав

неосяжності та цілісності свідомості генія. Відчуття новизни, краси, прагнення до досконалості у свідомості дитини не можуть бути надмірними, однак, духовний та творчий ріст відбувається стрімко і неухильно.

¹ У С.Рафаеля та Ж.-Б.Греза талант до живопису виявився у 8 років, в А.Ван-Дейка і Джотто – в 10, у Б.Мікеланджело – в 13, у А.Дюрера – в 15. В поезії схильність до віршотворення виявляється також досить рано, однак, поетична творчість, що має справжню художню цінність, виявляється дещо пізніше, не кажучи вже про велику літературу – Т.Манн написав свій перший роман “Буденброки” у 25 років, Б.Шоу відважився на першу комедію у 40.

за один місяць, тоді ж розпочав працювати над трьома оперними задумами, набув широкої популярності як блискучий музично-театральний драматург.

Не менш яскраво розпочав свій шлях у велике мистецтво К.Сен-Санс, який з 5 років почав писати музику, у 10 дав перший клавірабенд, у 17 оприлюднив Першу симфонію, після прем'єри якої Г.Берліоз висловив абсолютну впевненість у тому, що “цей юнак знає усе, бракує лише одного – недосвідченості!” Ш.Гуно, будучи солідарним зі старшим колегою, відзначив, що дебютна симфонія юного К.Сен-Санса дозволяє сподіватися на те, що він стане великим Майстром. З історичної дистанції особливо виразно постає феноменально рання зрілість і продуктивність Ф.Шуберта, який вже у 18 років був автором 144 пісень, двох симфоній, ряду струнних квартетів, хорових творів, 2 мес, 15 музично-сценічних творів. Жвавим, безпосереднім художнім інстинктом він вгадав закони класичних жанрів і форм, створив ідеальні взірці європейської музики, залишаючись при цьому австрійцем. Протягом наступних періодів еволюції спаду творчої активності композитора не спостерігалось.

Величезна таїна криється саме в ранніх шедеврах: 20-літній Рафаель пише “Мадонну Конестабіле”; 13-літній А.Дюрер малює свій автопортрет в образі Творця; захоплення викликають дитячі досвіди В.Моцарта, Ф.Шопена, Ф.Ліста, Ж.Бізе, К.Сен-Санса, О.Скрябіна, С.Рахманінова, перші поезії Й.Гете, О.Пушкіна, М.Лермонтова. Митцям, які блискучо проявили себе у ранньому віці, згодом вельми складно перевищити власні досягнення. У пору ранньої юності кристалізуються і найяскравіші риси характеру особистості. Чарівно-гармонійні риси характеру юного Ф.Мендельсона-Бартольдї, поєднання гострого розуму та душевної теплоти, світського шарму і стриманості назавжди залишилися визначальними, майже не зазнавши корекції впродовж життєвого становлення. Ф.Ліст спостерігає “невимовну меланхолію” у поєднанні з “непохитною волею” та “мрійливістю” молодого Ф.Шопена, називає його натурою, “яка не в змозі жити інакше, як лише... в гармонії з вимогами ідеалу” [8:336]. Крім того, Ф.Ліст неодноразово підкреслює

ранню зрілість Ф.Шопена: “Делікатний, чуйний, в усьому особливий, він у 15 років вражав субтельністю юності та серйозністю зрілого віку, при цьому залишаючись ніжним як тілом, так і духом. Однак, відсутність ознак тілесного дозрівання дозволила йому зберегти красу, особливе обличчя, яке не мало ані віку, ані статі” [8:339]. Суголосними до цих спостережень є рефлексії Л.Мазеля: “Уже в молоді роки вона (особистість Шопена. – Н. С.) характеризувалася... синтезом нервової вразливості, ніжності, романтичної мрійливості з життєвою тверезістю... гостротою спостережень” [9:9].

На відміну від високого рівня професіоналізму, продуманості і розуміння своїх завдань у мистецтві В.Моцарта, Ф.Шуберта, Ф.Мендельсона-Бартольдї, Ф.Шопена, Ф.Лїста, К.Сен-Санса, молодий Р.Вагнер був вельми несамостійним у своїх уподобаннях: “Його нестійкий стиль наслідує різні, вельми сумнівні взірці. Іноді зустрічаються ремінісценції Л.Бетговена або К.Вебера. Юність Вагнера – епоха падіння смаку... композитору бракує справжнього відчуття стилю”, – зазначає Г.Галь [5:184].

Коротко узагальнюючи риси взаємозалежності психологічного змісту ранньої вікової фази і процесу творчого формування, відзначимо:

1) позірну потребу самоутвердження, ініціативність, схильність до ризику;

2) загострену чутливість, вразливість, незрілість емоційно-вольової сфери;

4) відносну несамостійність художніх рішень, як наслідок перебування під впливом видатних представників минулого і сучасності;

5) імпровізаційність, що відображує спонтанний пошук індивідуальної образності та принципів її естетичного втілення, варіативність мислення;

6) отождення творчості з грою як важливим шляхом пізнання світу; бажання здивувати оточуючих;

7) емпіричність, компілятивність мислення, виразність художнього родоводу, творчість як наслідок процесу культурозасвоєння.

Спільною закономірністю, що об'єднує початкові етапи композиторських кар'єр діаметрально протилежних творчих персоналій, – випередження мистецьким віком хронологічного і психологічного. Саме це дозволяє юному митцю досягнути ті етичні істини і секрети професійного ремесла, які пересічній особистості відкриваються значно пізніше. Отже, у ранньому віці саме перспективність професійних намірів формує довготривалу мистецьку програму, яка з плином часу обростає конкретикою тріумфів і поразок, досягнень і втрат. Звідси можливість по-новому осмислити концептуальний зміст і значення першого етапу життєвого і творчого самоздійснення композиторів різних епох та національних шкіл. Траєкторія розвитку особистості індивідуально персоніфікує плин хроносу, по-своєму організує його, фіксуючи періоди активності і спокою. Вікові фази постають як опосередковані сфери впливу на певне коло модусів художньої свідомості, несуть різні за глибиною обсяги автобіографічної та культурної пам'яті.

1. Антоний Великий. Духовные наставления / Антоний Великий. – М. : Новая книга, 1998. – 190 с.
2. Арнаудов М. Психология литературного творчества / М. Арнаудов. – М. : Прогресс, 1970. – 591 с.
3. Вернадский В. Проблема времени в современной науке. Философские мысли натуралиста / В. Вернадский – М. : Наука, 1988. – 520 с.
4. Волошин М. Лики творчества / М. Волошин. – Л. : Наука, 1988. – 458 с.
5. Галь Г. Особенности стиля молодого Бетховена / Г. Галь // Проблемы бетховенского стиля. – М. : Гос. муз. издат., 1932. – С. 63-65.
6. Зиммель Г. Избранное. Философия культуры / Г. Зиммель. – М. : Юрист, 1998. – Т. 1. – 480 с.

7. Кьеркегор С. Болезнь к смерти / С. Кьеркегор // Этическая мысль 1990. – М. : Наука, 1990. – С. 118-243.
8. Лист Ф. Фридерик Шопен / Ф. Лист. – М. : Музыка, 1956. – 427 с.
9. Мазель Л. Шопен / Л. Мазель. – М. : Музыка, 1960. – 34 с.
10. Мэй Р. Мужество творить / Р. Мэй. – М. : Смысл, 2001. – 128 с.
11. Михайлов А. Грильпарцер Н. / А. Михайлов // История эстетики: памятники музыкальной эстетической мысли : в 5 т. – М., 1987. – Т. 3 : Эстетические учения Западной Европы и США (1789-1871). – С. 35-89.
12. Пастернак Б. Люди и положения / Б. Пастернак // Новый мир. – 1967. – № 1. – С. 203-268.
13. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании / Жан-Жак Руссо. – СПб. : Вестник знаний, 1914. – 112 с.
14. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости / А. Шопенгауэр. – СПб. : Азбука-класика, 2006. – 251 с.
15. Яворский Б. А. Н. Скрябин / Б. Яворский // А. Н. Скрябин : сб. статей. – М. : Сов. композитор, 1973. – С. 35-41.

Natalija Savytska

Some thoughts about phenomena of an early composer's style

This article discusses an aging aspect of composer's evolvement. The author states that psychological, social and cultural parameters of composer's evolvement are indivisible at the early evolutionary stage.

Key words: age, evolvement's cycles, evolvement's consciousness, an early composer's style.

Савицька Наталія Владиславівна (Львів)

Доктор мистецтвознавства, професор,
завідувач кафедри теорії музики Львівської
Національної музичної академії ім. М.Лисенка
E-mail: natochka@ukrpost.ua Tel.: (032) 2718854

ПРО ФЕНОМЕН ОРКЕСТРОВОГО СТИЛЮ КОМПОЗИТОРІВ МАНГЕЙМСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті досліджуються особливості оркестрового стилю симфоній композиторів Мангеймської школи. На прикладі Симфонії № 4 К.Стамиця стиль розглядається як яскравий історичний феномен в еволюції оркестрових стилів і, зокрема, в контексті формування наступного – класичного типу стилю.

Ключові слова: еволюційно-стильовий парадокс, ранньокласичний оркестровий стиль, Мангеймська школа, камерна симфонія, симфонічний цикл, склад оркестру.

Оркестровий стиль композиторів Мангеймської школи не лише географічно, а й типологічно узагальнює низку явищ, що складають окремий стильовий напрям. Проблема дослідження стилю їхніх симфоній є важливою з огляду на те, що твори цих композиторів, з одного боку, склали підґрунтя першого історичного типу оркестрового стилю, а саме – *докласичного*. З іншого боку, завоювання мангеймців безпосередньо передували формуванню класицизму, який є “найбільш стрункою та закінченою художньою системою в музиці минулого” [3:11]. Отже, вивчення феномену оркестрового стилю композиторів Мангеймської школи є необхідною умовою дослідження історико-стильового процесу загалом.

Дослідження оркестрових явищ у музикознавчій літературі відбувалося переважно по лінії вивчення історії оркестру та оркестрування. Серед робіт, в яких йдеться про докласичний оркестр, треба назвати праці Д.Рогаль-Левицького, М.Агафоннікова, І.Барсової, Г.Благодатова, які містять цінні спостереження за стилістикою творів композиторів Мангеймської школи. Фундаментальна праця Т.Ліванової [6] ґрунтовно висвітлює музично-еволюційні процеси історії західноєвропейської музики, в тому числі її докласичний період. Проте спеціальної роботи, присвяченої дослідженню стилю симфоній композиторів Мангеймської школи, дотепер ще не

створено. Серед останніх вагомих публікацій назовемо працю В.Березіна [3], в якій поряд з детальними і тонкими спостереженнями за ранньокласичним оркестром, міститься й загально-естетична оцінка ранньокласичного періоду як “самобутнього, оригінального і художньо повноцінного явища” [3:11]. У цьому контексті утвердження й розквіт мангеймського стилю, на думку автора, є “явищем особливим, з певними естетичними настановами, ієрархією естетичних цінностей, що сформувалися з власними виразними засобами” [3:16]. На жаль, досить обмеженими для ознайомлення є й нотні зразки партитур симфоній мангеймських композиторів. Нам вдалося віднайти рукопис партитури Четвертої симфонії Карела Стамиця [7], на прикладі якої подано аналітичну частину статті.

Отже, *метою* даної статті є дослідження оркестрового стилю симфоній мангеймських композиторів як унікального за своєю функціональною ясністю явища в історії музичних стилів, і який заклав фундамент для оркестрового мислення композиторів наступних епох.

Мангеймська композиторська школа, як відомо, сформувалася в середині XVIII ст. в німецькому містечку Мангеймі й об'єднувала на той час ряд першокласних композиторів і виконавців (передусім скрипалів та віолончелістів). Самі ж виконавці мангеймської капели були і композиторами: серед них – засновники школи Я.Стамиць та Ф.Ріхтер; їхніми послідовниками стали Х.Каннабіх, К.Тоєску, А.Фільц, сини Карел та Антонін Стамиці. Суттєвим фактом стало те, що композитори мали змогу одразу ж чути власну музику в “живому” звучанні, а стиль їхніх творів склався у тісному зв'язку зі стилем їхнього оркестрового виконавства. Отже, “Мангеймська школа з роками отримала визнання в Європі як творча школа *нового оркестрового стилю*, нового оркестрового письма” (курсив мій. – С.К.) [6:303].

Новий оркестровий стиль почав тиражуватися у численних оркестрових творах. При чому за таких масових масштабів поширення втрачалася неповторна індивідуальність кожного твору. Виникав цікавий художньо-історичний парадокс: Й.С.Бах і Г.Гендель, які, безумовно, були видатними

постатями не тільки для свого часу, по суті стали завершувачами барокової гілки докласичного оркестрового стилю, тоді як незрівнянно менші за масштабом композитори створювали новий гомофонний оркестровий стиль, який дістав своє безпосереднє продовження у класичному оркестровому стилі. Творча діяльність мангеймців вражає своєю потужністю: більшість із них мають у доробку від 50 до 100 симфоній кожний. Цей факт можна пояснити вирішенням спільного творчого завдання зі створення нового симфонічного жанру та закріплення вже знайдених оркестрових прийомів. Водночас процес тиражування творчих знахідок позначився на ступені індивідуалізації творчих особистостей композиторів, зокрема, їхніх оркестрових стилів. Тому, на нашу думку, за описаних умов симфонії композиторів Мангеймської школи стали взірцем не індивідуальних стилів, а оркестрового стилю цілого напрямку. На зв'язки передкласичної епохи з цим напрямком вказує і М.Друскін: “Нормативність складів груп інструментів, посилення їхньої драматургічної ролі, динаміка в їхньому співвідношенні – усе це стало завоюванням передкласичної епохи, у чому суттєва роль так званої Мангеймської школи” [5:340]. Її приклад уособив найяскравіший прояв типологізації не лише музичної образності, а й кристалізації відповідної оркестрової стилістики і також подальшого формування жанру симфонії та сонатно-симфонічного циклу.

У середовищі цієї школи народжувався новий жанр оркестрової музики – *камерна симфонія*. Вона виникла на ґрунті оперної увертюри і посіла чільне місце у творчості композиторів Мангеймської школи, а також Ф.Госсека, синів Й.С.Баха та інших, відтіснивши на другий план (а потім і зовсім витіснивши) *Concerto grosso* та оркестрову увертюру. Результатом спільної діяльності композиторів-мангеймців стало затвердження нового типу симфонії як концертного циклу з характерним колом образів. Цей тип симфонії безпосередньо передував класичному симфонічному циклу. Цикл симфоній мангеймців мав 3 або 4 частини з чітко визначеними функціями: найголовніша – I частина, ліричний центр – II, роль ін-

термецо відігравала III частина (якщо цикл тричастинний, то ця частина відсутня), фінал – IV частина.

Образи скорботи, суму, страждань, які були поширеними в музиці бароко (меншою мірою в інструментальній музиці), в оркестровій музиці ранньокласичного стилю поступаються експресивно-виразовій образності повільних частин циклу. Характерною ознакою її втілення стають так звані “мангеймські подихи”, що виражають емоційно-зворушливі, проте ще не надто індивідуалізовані образи.

Поряд із цими в оркестровій музиці існував й інший динамічний образ – стихії природи, який, звісно, мав оперне походження. Образи “грози”, “бурі” часто використовувалися у програмній інструментальній музиці (А.Вівальді, Й.Гайдн). Проте вже у ранньокласичних творах ці образи мали не лише зображальні властивості, а й несли відповідне психологічне забарвлення, пов’язувалися з емоційним рухом. Ці тенденції стали спрямовуючими у процесах тембро-оркестрового розвитку, в затвердженні тембрової семантики та загалом оркестрового мислення композиторів.

Відбуваються зміни у сфері *піднесено-героїчних образів* – зростає тенденція до їхнього інструментального узагальнення. Цей тип образності у стилі мангеймців висувається на передній план і посідає важливе місце у симфонічному циклі, а саме, на початку сонатного *allegro*. Головна партія набуває типово героїчної образності, позбавленої надто значної індивідуалізації: активний оркестровий рух, фанфари чи бравурні пасажі, велика кількість тремоло, маршоподібна дієвість – ось засоби створення таких образів. Схожу ситуацію можна знайти не лише у симфоніях мангеймців, а й симфоніях Ф.Госсека.

Другу тему першої частини і музику фіналів складають образи *скерцозні, динамічні, граціозні, стрімкі*. Динамічний рух фіналу складався не лише на основі стрімкого танцю. Стихія руху знаменувала прояв життєдайної енергії, сили, радості буття з відтінками вируючих почуттів, піднесення. Динаміка в узагальнених, інколи танцювальних формах, наповнювала фінали симфоній мангеймців. Отже, у симфоніях мангеймських композиторів послідовно та цілеспрямовано

здійснювався відбір типових музичних образів, їхній розподіл за частинами новонародженого симфонічного циклу. В їхньому стилі “узаколювався” типовий контраст двох тем-образів (узагальнено-героїчного і світло-ліричного) з тенденцією до закріплення в репризі. Відтоді сонатне *allegro* містило образний дуалізм, а частина циклу перестає бути втіленням тільки одного образу.

Щодо середньої частини циклу, то її ліричність втілювалася іншим оркестровим забарвленням, пов'язаним із камерно-оркестровим звучанням. Витонченість, світла печаль, зворушливість досягалися переважно прозорою фактурою звучання струнних, в яких провідна роль належала скрипкам. Вони щонайкраще втілювали ліризм цих тем, пов'язаний з вокальними оперними джерелами, з інтонаціями, що “промовляють”.

Третя частина (Менует) відтінювала, з одного боку, спокійну лірику повільної частини, а з іншого – динамізм фіналу. Тож образна сфера симфоній відзначалася усталеністю і закріпленістю типових музичних образів у їхній граничній ясності і простоті. “Тиражуючи” з симфонії до симфонії образну схему кожної частини, мангеймці за допомогою оркестрових засобів створили своєрідний “мінімалістський” стиль, в якому чітко відібраними характерними прийомами підкреслювалися ознаки кожного образу (затримання, мелодичні “ракети”, що злітають, оркестрові *crescendo* та *diminuendo* тощо). Відповідно до них диференціювалося й оркестрове звучання: *tutti*, унісони, тремоло басів, фанфари, пасажі – усе це засоби втілення героїчного типу тематизму. Прозора фактура, звучання сольюючих духових, паралельні терції верхніх голосів, спокійний фон супроводу – це оркестрові прийоми, що втілювали ліричний тематизм. Отже, загострювалися не лише динамічні, а й фактурні і темброві контрасти між основними темами та між частинами циклу.

Для свого часу мангеймський оркестр був великий за складом та відзначався чималою кількістю інструментів струнної групи: 20 скрипок, 4 альти, 4 віолончелі, 2 контрабаси. Парний відбір здійснювався й у групі дерев'яних духових: 2 флейти, 2 гобоя, 2 фагота, до яких додалася мідь – 4

валторни з трубами та литаври. Заслугою Мангеймської школи стало і затвердження нормативних складів груп інструментів, посилення їхньої драматургічної ролі.

Оркестровий стиль мангеймців затвердив остаточну перемогу гомофонного складу, що позначилося на суттєвих змінах в оркестровій фактурі, в її будові, принципах дублювання оркестрових тембрів і груп. Якщо в барочному стилі поширеним було суцільне дублювання струнних дерев'яними духовими, то у мангеймському стилі без художньої необхідності духові не дублювали партії струнних, а виконували самостійний тематичний матеріал. Духові брали участь у створенні гармонічної підтримки, підсилювали загальне оркестрове звучання. В порівнянні з групою міді, функції дерев'яних духових більш різноманітні: вони можуть викладати фоновий матеріал і слугувати колористичним цілям, але частіше залучаються до процесу тембрового розвитку.

За інерцією мідні фігурували ще під назвою "clarini", хоча по суті їхні партії вже позбавилися цієї техніки, написані у зручному середньому регістрі й технічно значно прості для виконання.

Ідея акомпанементу набувала в оркестрі нового вигляду. Одним із засобів її втілення стала диференціація функцій оркестрових груп, при якій духові інструменти відмежовувалися від струнних і створювали гармонічний фон. Виконання гармонічної вертикалі послідовно доручалося двом парам духових інструментів. Оркестровий супровід збагатився спеціальними прийомами, які стали елементами акомпанементу: арпеджіо як гармонічний фон, остинатні фігури (репетиції, трелеподібні, октавні рухи тощо). Таким чином, утвердилася повноцінна гомофонна фактура, за якої відпала потреба у basso continuo.

Суттєвою рисою симфоній композиторів Мангеймської школи слід визнати відсутність пильної уваги до специфіки чистих тембрів. Разом з цим, в оперному оркестрі того часу композитори значно активніше використовували чисті тембри, ніж у симфонічних жанрах. У межах симфоній цього періоду більш важливим був принцип організації оркестрової тканини в цілому. Глобальні зміни в будові оркестрової фак-

тури, переосмислення функцій оркестрових груп та відповідні зміни у викладенні партій вимагали від композиторів великого досвіду в освоєнні цих завдань. Очевидно, було надто складно досягнути одночасно і виразові якості тембрів, і оркестрово-фактурну перебудову. На етапі ранньокласичного стилю найважливішим виявилися освоєння принципово нового типу організації оркестрової фактури, відмова від барокової моделі фактури з її концертним принципом. Завдання ж усвідомлення тембрової виразовості, а, отже, і залучення “чистих” тембрів, посіло провідне місце пізніше – в оркестровому стилі романтиків. У стилі ж мангеймців найголовнішим стали не чисті тембри, а властивості окремих оркестрових груп. Так, В.Березін небезпідставно стверджує, що “партія дерев’яних нейтральна, вона буде гарною і на флейтах, і на кларнетах, і на гобоях” [3:284]. Але, разом з тим, функції дерев’яних духових є хоч і не досить різноманітними, проте відносно самостійними.

Нова якість оркестрового стилю в Мангеймській школі проявлялася через яскраву емоційність і виразовість мелодичних ліній, витонченість так званих “мангеймських зітхань”, технічну досконалість виконавства. Сучасники відзначали високо експресивну гру мангеймців, незвичну динаміку їхнього виконання з вражаючими *crescendo* та *diminuendo*. Саме у другій половині XVIII ст. в оркестрове виконання і були привнесені ці ефекти. Тривалі динамічні наростання та затухання не були характерними для динаміки попереднього етапу розвитку оркестрового стилю. Раніше використовувалися лише крайні відтінки сили звуку – *forte* та *piano*. Спроби урізноманітнити динаміку розпочав ще А.Вівальді. Але динамічна гнучкість, якої він вимагав від виконавців, на той час не отримала розповсюдження. Лише пізніше, в мангеймському оркестрі, з’являються справжні оркестрові нюанси, зокрема, *crescendo* та *diminuendo*. Якісні зміни в динамічній сфері обумовлювалися новою образною системою і принципами формотворення з широким внутрішнім розвитком образів, поступовим переходом від одного емоційного стану до іншого.

На прикладі *Симфонії № 4* Карела Стамиця (1745-1801) зручно визначити провідні оркестрово-стильові риси цього напрямку. З цією метою цікаво простежити перехідний характер оркестрового стилю мангеймців, який вже досить далеко відстояв від барокового стилю, але ще не став зразком зрілого класичного оркестрового стилю.

“Візитною карткою” будь-якого стилю є склад оркестру. В обраному творі він є проміжним на шляху від барокового до класичного: з одного боку, вже відсутній basso continuo, з іншого – склад оркестрових груп ще не сформований. Так, у струнній групі відсутні відокремлені партії віолончелей та контрабасів (які замінені однією партією basso). Група дерев'яних духових представлена лише двома гобоями (хоча ще в Й.С.Баха були і фаготи, і флейти), а мідь – двома натуральними валторнами та двома трубами-кларіно. До речі, Перша симфонія Й.Гайдна за своїм складом оркестру наближена до симфонії К.Стамиця: вона також написана для струнних, двох гобоїв і двох валторн (але вже без кларіно).

Загальна оркестрова звучність підсилена литаврами. Тож склад оркестру стає підтвердженням розпочатих зрушень у галузі переосмислення функцій оркестрових груп і комплектування оркестру відібраними інструментами.

Навіть побіжний погляд на партитуру симфонії дає уяву про надзвичайну камерність, прозорість звучання: переважає квартет струнних, якому доручено виконання практично всього тематизму твору. Виняток становлять фрагменти tutti, пов'язані з фанфарно-урочистим звучанням першої теми вступу, динамічними епізодами I частини і фіналу. Сама будова оркестрової тканини та її темброве оформлення віддзеркалюють семантику чітко відібраних контрастних образних сфер: фанфарно-урочистої та граціозно-танцювальної.

Саме такі образи панують у I та II частинах симфонії К.Стамиця. Характерною оркестрово-стильовою ознакою у цьому контексті є трактування інструментів оркестру, швидше оркестрових груп, оскільки ступінь тембрової індивідуалізації окремих інструментів мислиться переважно в середовищі певної групи. Це вочевидь позначилося на партіях духових інструментів, функції яких, у порівнянні з оркестром

бароко, зазнають глибинного переосмислення. Адже, як зазначалося, партія basso continuo тут відсутня, тому гобої, валторни і труби перебирають на себе функції гармонічної підтримки, в тому числі педалі та середніх голосів, а також підголосків і контрапунктів. Аналіз партій духових свідчить про те, що на цьому етапі еволюції оркестрового стилю духовна група тільки ще формувалася, вона досить неповна й обмежена. А ті інструменти, що використані (зокрема, гобої та валторни), застосовані як допоміжні струнних.

У симфонії К.Стамиця ми не знайдемо жодного соло духових, у кращому випадку це буде другий голос до мелодії скрипок. У зв'язку з цим, порівняно з пишно звучними бароковими партитурами того ж А.Вівальді або "Бранденбурзькими концертами" Й.С.Баха, спостерігається відчутне темброве збіднення, своєрідний "аскетизм" оркестрового звучання симфоній мангеймців. Тут ми зіштовхуємося з проявом згаданого *еволюційно-стильового парадоксу*: бароковий барвистий стиль, вичерпавши себе, припинив своє існування, досягши вершини. В той же час мангеймські композитори запропонували нібито цілком прозорий, "спрощений" оркестровий стиль, але який містив (як показала історія стилів) могутній потенціал для еволюції майбутніх стильових типів.

Наявність у партитурі труб-кларіно ще вказує на зв'язки зі старим бароковим оркестровим стилем, оскільки віденські класики вилучають ці інструменти зі складу свого оркестру (принаймні, у зрілих симфонічних творах). У докласичному оркестрі з тембрами кларіно пов'язувалася певна семантика: їхнє застосовування надавало звучанню яскравого блиску, святковості. Специфікою цього тембру була його різкість, "крикливість", а отже, погане злиття з іншими оркестровими тембрами. У симфонії К.Стамиця відчутними стають зміни в самому "стилі кларіно": здійснено перехід від яскравого віртуозного концертування до практично суто гармонічної функції цих інструментів. Такі зміни в перехідний період могли сприйматися також як оркестрове збіднення. Однак іншою стороною цього явища стало остаточне утвердження струн-

них в оркестрі, особливо скрипок, і розквіт їхніх виразово-віртуозних якостей.

Розглянемо ретельніше будову оркестрової тканини симфонії, адже саме вона віддзеркалює зміни в оркестровому мисленні композиторів нової генерації. Показовими у цьому стають нечисленні оркестрові tutti першої частини та фіналу, в яких наочно помітна оркестрово-функціональна диференціація. Tutti у симфонії К.Стамиця зустрічаються двох видів: 1) октавні унісони усіх інструментів з єдиною (мелодичною) функцією – перша тема вступу [тт. 1-6]; 2) складно організовані tutti з функціональним розмежуванням оркестрових партій у середині оркестрової тканини.

Так, у tutti (такти 80-82) з першої частини [Приклад 1] спостерігаємо чіткий розподіл оркестрових функцій між партіями: мелодичний голос у перших скрипок; гармонічна фігурація з наступною імітацією – в других; *basso ostinato* в характерному для стилістики мангеймців репетиційному русі – у низьких струнних; середні голоси з ритмічною підтримкою – духові з литаврами.

Tuttiйний фрагмент містить цілу низку цікавих “дрібниць”, які проливають світло на інші оркестрово-стильові нюанси, зокрема, принципи застосування оркестрової динаміки. Зважаючи на обмежені оркестрові ресурси щодо гучності, композитор вдається до специфічно оркестрових динамічних прийомів. Зокрема, у такті 81 з метою підсилення гучності використовуються скрипкові акорди з потрійними нотами, з яких дві ноти на відкритих струнах *ре* та *ля* звучать особливо дзвінко й гучно. Засобом динамізації стає також октавне звучання натуральних труб-кларіно (за ритмічної підтримки литавр) з перегуками квінт натуральних валторн. Нарешті, композитор ритмічно урізноманітнює тремоло в партіях низьких струнних: воно різниться швидкістю руху в партіях альтів і басів, що робить звучання басового голосу насиченим і, разом із тим, не обтяжливим:

На відміну від “одноповерхової” фактури барокового tutti, в цій симфонії воно “багатоповерхове”, що зумовлене очевидним розшаруванням фактури на окремі функціональні голоси. Струнка вертикаль у симфонії К.Стамиця фактично вже є

Приклад 1. К.Стамиць. Симфонія № 4. Частина I (тт. 80-82)

The musical score is arranged in a system with the following parts and staves:

- Oboes (Ob.):** I and II. Both parts play sustained notes in the first two measures, followed by rests in the third measure.
- Cor Anglais (Cor.):** I and II. Both parts play a rhythmic pattern of eighth notes in the first two measures, followed by sustained notes in the third measure.
- Trumpets (Tr-be):** I and II. Both parts play a rhythmic pattern of eighth notes in the first two measures, followed by rests in the third measure.
- Timpani (Timp.):** Plays a rhythmic pattern of eighth notes in the first two measures, followed by a rest in the third measure.
- Violins (V-ni):** I and II. Both parts play a rhythmic pattern of eighth notes in the first two measures, followed by sustained notes in the third measure.
- Viola (Viole):** Plays a rhythmic pattern of eighth notes in the first two measures, followed by sustained notes in the third measure.
- Basses (Bassi):** Plays a rhythmic pattern of eighth notes in the first two measures, followed by sustained notes in the third measure.

моделлю нового типу побудови оркестрової фактури класичного стилю. Усталеним у докласичному оркестровому стилі стає вироблений раніше тембро-фактурний контраст між частинами циклу. У симфонії К.Стамиця він проявляється через тембровий контраст між *tutti* (кінець першої частини) і надзвичайно прозорою, “рафінованою” фактурою лише тільки струнних на початку другої частини, які тривалий час залишаються без підтримки духових [Приклад 2]:

Приклад 2. К.Стамиць. Симфонія № 4. Частина II (тт. 3-8):
Andante molto

The musical score shows the first six measures of the second movement. Violin I (V-ni I) has a melodic line starting with a quarter note G4, followed by eighth and sixteenth notes. Violin II (V-ni II), Viola (Viole), and Bass (Bassi) provide a harmonic accompaniment with quarter and eighth notes. The tempo is marked 'Andante molto'.

У другій частині очевидним є підкреслено скупе використання духових: або в якості гармонічної підтримки струнних, або в епізодичних дублюваннях мелодії скрипок (гобой). Простий та скупий супровід у першому розділі II частини дає змогу повністю привернути увагу до мелодії – гнучкої, витонченої, граціозної. Партія перших скрипок збагачена різноманітними штрихами (*pizzicato*, *staccato*, *arco*, комбіновані штрихи *legato-staccato*), текстовими композиторськими вказівками на характер виконання (*dolce*), численними ритмо-мелодичними прикрасами (трелі, форшлаги, морденти). Цікаво, що морденти в цій симфонії зустрічаються навіть у партії литавр. Враховуючи темброву специфіку цього інструменту, такий прийом перетворюється із прикрашувального на динаміко-ритмічний засіб.

Відчуття масштабності оркестрового циклу вже наближувало мангеймських композиторів до Й.Гайдна, однак це досягалося переважно за рахунок широких динамічних наростань. Типологічно контрастні образні сфери симфоній ще були позбавлені неповторно-індивідуалізованого тембрового втілення, а характерність частин виявлялася за допомогою так званих “мангеймських манер”, тобто послідовного застосування певних прикрас, інтонаційних зворотів (“зітхання”) і фактурних прийомів.

Отже, оркестровий стиль симфоній мангеймців, який склав важливий попередній етап у формуванні класичного оркестрового стилю, являв собою аж ніяк “не наївний погляд з “перехідної” епохи” [3:290]. Насправді він є яскравим історичним феноменом жорсткого й копіткого відбору виразових засобів, формування усталених норм і принципів об’єднання тембрів інструментів в оркестровому звучанні. Ці норми стали підґрунтям подальшого розвитку оркестрових пошуків не лише для композиторів класичного стилю, але аж до сьогодення. Вони визначили характерний виконавський оркестровий стиль і створили новий оркестровий репертуар. Саме у творчості композиторів Мангеймської школи і склався за своїм типовим виглядом *ранньокласичний оркестровий стиль*.

Серед досягнень мангеймців відмітимо такі: формування парного складу оркестру, тяжіння до прозорого тембрового звучання з чітким прослуховуванням індивідуальних тембрів інструментів; функціональну чіткість основних оркестрових груп і остаточну комплектацію малого симфонічного оркестру, який надалі стане полем музичних пошуків для композиторів класичного стилю.

Дехто з дослідників взагалі починає підрахунок справжнього оркестру лише з класичної доби. Проте стадія кристалізації класичного оркестрового стилю все ж таки має вагому передісторію, і музичні явища докласичної епохи посідають не менш вагоме місце за своєю художньою цінністю, ніж твори наступних епох. Тому докласичний стиль ми вважаємо рівноцінним художнім явищем, утвореним різними стильовими гілками (*барокова* і *ранньокласична*) та низкою

проміжних, менших за масштабом, течій. У цьому стильовому вирі парадигма оркестрового стилю укріплювалася, і в середині XVIII ст. перейшла до іншої парадигми – класичного оркестрового стилю.

Цікаво, що вектор пошуків мангеймців перегукується з тенденціями сучасної музики XX – початку XXI ст., зокрема, з напрямком *мінімалізму*, поверненням від надоркестру пізніх романтиків до компактних камерних складів ансамблів, в яких темброва ясність і прозорість стають важливим образно-виразним ресурсом. У цьому плані можна провести віддалену паралель, наприклад, з твором М.Шуха “Музика, що заблукала у часі”. Камерність звучання струнного оркестру, мінімальна кількість інструментів, коли є можливість відчутти прозорість кожної лінії, ясність, просвітленість звучання – все це пов’язує даний твір з принципами, які ми спостерігали у творах мангеймських композиторів, але які набули нових образно-стильових якостей.

1. Агафонников Н. И. Симфоническая партитура. Вопросы практической оркестровки / Н. И. Агафонников. – Л. : Музыка, 1967. – 152 с.
2. Барсова И. А. Книга об оркестре / И. А. Барсова. – [2-е. изд.] – М. : Музыка, 1978. – 206 с.
3. Березин В. В. Духовые инструменты в музыкальной культуре классицизма / В. В. Березин. – М. : Изд. Института общего и среднего образования Рос. Академии образования, 2000. – 388 с.
4. Благодатов Г. История симфонического оркестра / Г. Благодатов. – Л. : Музыка, 1969. – 312 с.
5. Друскин М. С. Иоганн Себастьян Бах / М. С. Друскин. – М. : Музыка. – 1982. – 383 с.
6. Ливанова Т. Н. История западно-европейской музыки до 1789 года: Учебник. В 2-х кн. Кн. 1: От античности к XVIII веку / Т. Н. Ливанова. – М. : Музыка, 1986. – 462 с.
7. Stamitz Ch. Simphonia № 4. Partitur. Рукопис / Ch. Stamitz.

**The orchestral style phenomenon
of Mannheim school composers**

This article explores the orchestral symphonies style of Mannheim school composers. The style is analyzed as a bright historical phenomenon on the example of the 4th Symphony by K. Stamyts. The research is done in the evolution of orchestral styles, particularly in the context of forming the next type of the style, the classical one.

Key words: evolutionary and stylistic paradox, early classical orchestral style, Mannheim school, chamber symphony, symphony cycle, composition of orchestra.

Коробецька Світлана Юріївна (Київ)

Кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри
теорії та історії музики Національного педагогічного
університету ім. М.Драгоманова

E-mail: sweetlana@ukr.net Tel.: +38 050 6117516

КУЛЬУРОЛОГІЧНІ ТА ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИКОТЕРАПІЇ

Стаття присвячена аналізу і характеристиці культурологічних та онтологічних аспектів музикотерапії. Особливості сучасної музикотерапії аналізуються в контексті смислових засад інтенціонального періоду становлення Європейської культури. Окрім розвитку різноманітних форм цілителства, сучасна музикотерапія сприяє і розвитку онтологічних засад музичного мистецтва, його ролі та функції в ті чи інші періоди становлення певної культури та культурного буття людства загалом.

Ключові слова: музикотерапія, культура, онтологія, інтенціональність, інтенціональний період становлення культури.

У XX – на початку XXI ст. в Європейській культурі музикотерапія, як загалом арт-терапія, постійно привертають до себе увагу, розвиваються як окремі дисципліни, набувають все більшої популярності. На даний час вже існує досить велика кількість розробок, педагогічних, психологічних і методичних рекомендацій щодо використання творів мистецтва у терапевтичній практиці, в корекції тих чи інших вад людської психіки, розвитку здібностей людини тощо [1; 2; 7-13; 24; 26; 29; 32; 34; 35]. Слід також відзначити актуалізацію – відродження, дослідження, впровадження в життя – давніх технік та форм терапії, їх впливу на оточуюче середовище, в яких певні види мистецтв підпорядковуються конкретним терапевтичним, фізичним, психологічним, а то й онтологічним завданням [6-9; 13-16; 25-28; 30; 34; 36]. Окреслені тенденції сприяють формуванню нового ставлення до мистецтва, визначають ситуацію, яка передбачає ревізію культурних та мистецьких здобутків в контексті психагогічного і онтологічного аспектів буття. Адже що може бути найбільш цінним для людини, ніж її прагнення пізнати саму себе? А мистецтво якнайкраще засвідчує нам всі позитивні та негативні рухи людської душі впродовж становлення і розвитку багатьох

культур зокрема та світової культури загалом (історичний і метаісторичний аспекти).

Відповідно, *метою статті* є аналіз зазначених тенденцій в контексті культурологічних і онтологічних аспектів буття сучасної культури. При цьому *об'єктом аналізу* є музикотерапія як унікальне суспільне й культурне явище, а *предметом дослідження* виступає її становлення на сучасному етапі розвитку культури. Така позиція сприяє узагальненню різноманітних форм музикотерапії, визначенню нового напрямку її розвитку, що в свою чергу позитивно позначається на можливості глибшого розуміння закономірностей становлення сучасної музичної культури, на можливості прогнозування і визначення тих засад, які складатимуть основу майбутнього музичного мистецтва (й мистецтва загалом).

Щоб ґрунтовно проаналізувати сучасний стан музикотерапії, необхідно дати відповідь на закономірне питання: чому актуалізація даного напрямку діяльності людини отримує значний розвиток, починаючи приблизно з другої половини ХХ ст., хоча розмови про вплив мистецтва на людину ведуться з давніх часів?

Відповідь на це питання лежить у площині історичного та метаісторичного вимірів процесуального буття Європейської культури і того образного типу, який вона впродовж двох тисячоліть розвиває. Процесуальний аспект скеровує нашу увагу до структурно-сміслової динаміки буття культури. У своїх попередніх дослідженнях я визначив чотири періоди – символічний, класичний, романтичний, інтенціональний, – в межах яких (за умов повного розвитку своїх атрибутів) кожна культура проходить свій розвиток [21, 23]. Сама назва цих періодів пояснює зміст процесуального буття культури і дає відповідь на вище сформульоване питання. Адже зрозуміло, що будь-яке явище не може само себе аналізувати під час його ж розвитку. Має відбутися процес становлення, після чого й стає можливим дослідження здобутків та сутності звершеного явища.¹ Таким чином, якщо виходити із закономі-

¹ Побіжно зазначу, що перші три назви періодів буття культури запозичені з філософської концепції Г.Гегеля, який в історичному станов-

мірностей процесуального буття культури, очевидно, що актуалізація арт-терапевтичних аспектів мистецьких творів не могла відбутися раніше, ніж у XX ст. Звернемо увагу і на характерність інтенціонального періоду, функція якого в процесуальному бутті культури якраз полягає в ініціації інтроспективних і ретроспективних тенденцій, що відповідним чином корегує й онтологічні параметри культурного буття.

Якщо до цього додати принцип функціонування мистецтва в Європейській культурі та її образний тип – фаустівський, за О.Шпенглером, романтичний, за Г.Гегелем, оповідальний, за Г.Гачевим, інтенціональний (О.Опанасюк), – ми підтвердимо зазначене.

Європейська культура насамперед співвідноситься з художніми формами мистецтва, а не прикладними, як це має місце в інших, здебільшого попередніх культурах. Прикладний принцип максимально унеможливорює розвиток чисто споглядальних чи слухових форм мистецтва. А саме ці форми є основою буття Європейської культури. О.Лосєв, аналізуючи античну естетику, вказує на практичний принцип функціонування і порівнює її з принципом “незацікавленої втіхи”, що є типовим для європейського мистецтва: “Музика в античності також розумілася переважно в її нерозривному зв’язку з практикою суспільного життя; і вона тут найменше характеризувалася тим, що згодом колись Кант назве “незацікавленої втіхою” або “безцільною доцільністю”” [15:5].

Виходячи з прикладного принципу художнього буття давніх культур, важко заперечити точку зору Г.Гегеля, згідно з

ленні світової культури за останні п’ять тисяч років простежив три основні форми (типи) мистецтва: символічний, класичний, романтичний. Дану динаміку філософ виводив із закономірності становлення ідеї, яка на символічному рівні знаходиться ближче до загального, на класичному рівні набуває узгодженості зі своїм ідеалом, на рівні романтичних відношень таке узгодження заперечується [4]. Гегель говорив і про можливість четвертої форми мистецтва, для якої, як він зазначає, на той час ще не було відповідного “матеріалу, який сам собою піднімався б над цією відносністю” [5:316.]. Доповнена мною і фактично класична чотириетапна структурна динаміка виражає універсальну закономірність процесуального буття будь-якого явища, в тому числі й культури.

якою давні культури розвивали символічний тип мистецтва, а художній зміст мистецтва Античної культури визначав класичний тип. Відповідно лише в Європейській культурі, яка розвиває романтичну форму мистецтва (романтичний тип, за Гегелем), значно зростає вага художнього вираження, що й пояснює причину розвитку різноманітних форм мистецтва, зміст яких складає принцип всебічного вираження образів світу. Аналогічну картину вибудовує характеристика особливостей Європейської культури в контексті фаустівської перспективи (О.Шпенглер [33]). Проте найбільш аргументованою є концепція Г.Гачева, який образний тип останньої характеризує в площині етимології слова “оповідь” (“розповідь”) [3]. Звідси своєрідність Європейської культури, її образний тип визначаються і співвідносяться з принципом розповіді.

Коротке окреслення точок зору (концепцій) щодо особливостей образного типу Європейської культури Г.Гегеля, О.Шпенглера та Г.Гачева дають нам підстави для висновку про характерність динамічного принципу її буття, що в свою чергу вказує на перевагу принципу просторового розгортання смислового змісту образного типу над статичним. Адже будь-який образний тип культури завжди підпорядкований принципу процесуального буття. Однак, слід розрізняти статичні важелі такого розгортання від динамічних. І саме прикладні форми мистецтва, які були типовими для попередніх культур, обумовлюють собою перевагу статичного принципу в їх становленні. Тоді як будь-які форми “незацікавленої втіхи” кореспондуються з динамічним. Розповідь має бути розказаною, романтична рефлексія передбачає співвідношення чогось до чогось, яке також має реалізуватися у просторі-часі. Натомість прикладні форми мистецтва здебільше обумовлені принципом статичності. Динамічний аспект таких явищ можливий лише у плані показника якості використання тих чи інших прикладних форм у певній культурі.

Питання образного типу потребує ще додаткового дослідження. У своїх публікаціях ([21, 23] та інших, не вказаних у даній статті) я лише зазначив про доцільність співвідношення особливостей образного типу Європейської культури

з етимологією слова “інтенціональний” (від латин. *intentio* – нахил, спрямування), тобто такої проекції суспільної свідомості, яка скерована на певний образний акцент, певне інтроспективне вираження та осягнення його смислового змісту.¹ І не має значення, чи цей образний акцент буде розглядатися в контексті романтичної складової, фаустівської проекції чи принципу розповіді, оскільки її вектор – інтенціональна рефлексія – завжди буде визначати особливість цих прочитань (інтроспекція, ретроспекція...).

Таким чином, якщо виходити із закономірностей процесуального буття Європейської культури, її романтичного, фаустівського, розповідального чи інтенціонального типу функціонування, у нас є всі підстави розглядати і характери-

¹ Доцільність даного терміна визначається з огляду на закономірності процесуального буття культури в контексті її певного великого періоду розвитку. Як зазначалося вище, три основні форми мистецтва Г.Гегель простежує, аналізуючи при цьому відомості про світову культуру, які були доступні XIX ст. Загалом ця позиція орієнтується приблизно на останні п'ять тисяч років. І хоча за наступні більше ніж півтора століття зроблено чимало відкриттів у плані культурного буття людства, на даний час картина суттєво не відрізняється від гегелівської епохи. Ми й надалі оперуємо і можемо оперувати мистецькими здобутками саме в межах останніх п'яти тисяч років. Відповідно, даний період історії дає нам можливість визначити його характерні структурно-сміслові межі і засади (що значною мірою зроблено Гегелем), а також розглядати (аналізувати, досліджувати) історичні та метаісторичні особливості буття різноманітних культур. Спираючись на таку позицію, можна стверджувати, що Європейська культура завершує цей тривалий період становлення. Саме тому є підстави співвідносити її буття з тією формою мистецтва, яка завершує об'єктивний процес метаісторичного буття світової культури, тобто з інтенціональною.

Слід розрізняти явище *intentio* (як нахил буття) від інтенціональності – зосередженості на цьому певному *intentio* з метою проведення ревізії буття. Смісловим аналогом у даному випадку є антропологічного плану культурологічна концепція О.Шпенглера, структурно-смісловий зміст якої визначають 4 періоди: дитинство, юність, зрілість, старість. Відповідно, ми маємо інтенціонального типу Європейську культуру (в межах п'ятитисячолітнього метaperiоду), та заключну – інтенціональну фазу її становлення.

зувати культурологічні та онтологічні аспекти музикотерапії наступним чином. Європейська культура значно відрізняється від усіх попередніх культур. Як ніколи раніше вона переносить до художньої площини саме життя з його різноманітними подіями і сюжетами. Причому цей аспект визначає й сам процес її становлення, або ж процесуальне буття. Європейська культура, заперечивши здобутки попередніх культур, зосередила увагу на принципі розповіді, за Г.Гачевим, що й стало причиною постійного пошуку все нових і нових засобів виразовості для вираження тих чи інших образів світу, релігійних історій і доктрин, філософських концепцій тощо.

Ми добре знаємо цей шлях, шлях від вираження найпростіших сюжетів у григоріанських хоралах до можливості вираження практично будь-яких сюжетів і подій у музичних композиціях XX – початку XXI ст. У цьому тривалому становленні її домінантною образної ознаки – розповіді – простежуються структурно-смыслові періоди (символічний: Середньовіччя, Відродження, V-XVI ст.; класичний: Новий час, Просвітництво, XVII-XVIII ст.; романтичний: культура XIX ст.; інтенціональний: культура XX – ? ст. [23]), в яких музика, виражаючи цей образний тип, в кожному з періодів постає в різних своїх амплуа. І ми можемо констатувати завершення даного процесу розгортання образного типу Європейської культури у наші дні (адже фактично вже все розказано, європейська музика навчилася оперувати будь-якими засобами виразовості та виражати будь-які образи світу). Значною мірою такий висновок допомагає зробити і сама музикотерапія. Що мається на увазі?

Якщо виходити з того, що європейська музична культура розвивалася за напрямком можливості вираження будь-яких образів світу, очевидно, що цей принцип ініціював подібний розвиток та актуалізував принципи оригінальності, новизни, високого художнього рівня і силу вираження тих чи інших образів у творах мистецтва. І саме ці чинники стали найвагомішими показниками художніх вартостей останніх. Але що ми зустрічаємо в сучасній культурі, зокрема музиці та музикотерапії? Якщо взяти найбільш відомі методологічні

розробки з музикотерапії (як загалом арт-терапії), у незліченних випадках побачимо типову ситуацію, коли слухачам (пацієнтам) пропонуються різноманітні музичні твори, при цьому з абсолютним ігноруванням їх історичної та власне художньої складової. На передній план виступають лише певні форми руху музичної матерії, моторика, чи, навпаки, статика, відповідні їм настрої, образи музики, тобто її фізичне тло, ігноруючи при цьому душу музичної композиції. Наприклад, відомий російський музикант А.Юсфін у книзі “Музика – сила життя” описує досить багато випадків, коли для корекції психологічного стану людини чи усунення різних фізичних і психологічних вад він пропонує слухати музичні твори, приналежні різноманітним епохам і стилям Європейської культури, як і неєвропейських культур [35]. І це вже є типовою практикою! Чи можна у подібних випадках говорити про онтологію художню? Звичайно ж, ні! Цей факт засвідчує про вичерпаність динамічного розвитку європейської музичної культури, як і те, що таким чином відбувається своєрідна – інтенціональна інспекція здобутків художньої культури Європи.

Зазначені форми використання музики в сучасній музикотерапії вибудовують і онтологічні підвалини для пізнання сутності як самої музики, її впливу на людину, так і закономірностей функціонування музики в різних культурах, в процесуальному бутті Європейської культури. Можна також говорити про формування музичної онтології та побудову відповідних засад для функціонування музики в майбутній світовій культурі, для якої попередній художній досвід є надзвичайно важливим.

Ми коротко розглянули культурологічні та онтологічні засади сучасної музикотерапії. Тепер зазначене доповнимо прикладами, на основі яких продовжимо наші міркування.

У давніх текстах зустрічаємо визначення звуків природи і різних явищ. В китайській традиції згадується звук “кунг”, який співвідноситься з великим звуком Природи і нашим сьогодишнім звуком “f” чи “fis”. У давнину в Тибеті звуки “fis, a, g” називали трьома могутніми і священними нотами світу” [34:19]. Але у таких випадках виникає питання щодо об’єк-

тивності вказаних звуків. Проблема об'єктивності полягає у самій висоті звука та музичній системі, в якій вони можуть отримувати різне навантаження. Адже музичний стандарт вимірювання висоти звука, який зараз орієнтується на 440 гц., у XVIII-XIX ст. змінювався в межах 400-462 гц. Слід припускати зовсім інший показник висоти звуків у давніх культурах. Відповідно й кожна з відомих звуковисотних систем тих чи інших культур теж по-різному наділяє смислом зазначені звуки.

Це ж саме стосується питання співвідношення музики і астрології. З давніх часів певна планета співвідноситься з певним звуком (певною нотою) і його висотою. У даному випадку відразу пригадуємо Піфагора, Птолемея, Й.Кеплера, М.Генделя, Р.Штайнера... Кожен знак зодіаку та кожна планета співвідносяться з певною вібрацією, а їх узгодження чи дисбаланс вказує на ті чи інші проблеми в житті людини. До цього додаю цікаве і досить перспективне з точки зору онтології музики та людини спостереження К.Сараджєва. Неординарний музикант відчував і міг визначити висоту вібрації звука, якому підпорядковується життя будь-якої людини та навіть предметів. Причому в межах октави Сараджєв був спроможний фіксувати 1701 тон: "243 звучання в кожній ноті (центральна і в обидві сторони по 121 бемоллю і дієзу). Якщо перемножити на сім нот октави, то вийде одна тисяча сімсот один звук" [31:15]. Відповідно, вібраційна хвиля людини визначалася зі стозначною кількістю дієзів чи бемолів,¹ тоді як астрологія здебільшого обходиться семиступеневим натуральним чи хроматичним 12-тоновим звукорядами. Хоча у даному випадку об'єктивним підґрунтям є посилення астрології на психофізичну залежність людини від певної планети чи розміщення декількох планет в момент її народження (астрологічна карта людини), відповідно від однієї ноти (планети) та їх комбінацій, проте знання вібраційної хвилі

¹ "Ми їхали в трамваї десь на П'ятницькій чи Ординській біля старих особняків. Раптом Котик ринувся убік і, сяючи, немов від неочікуваної радості, закричав... – Дивіться! Типовий дім у стилі До сто дванадцять бемолів" [31:18].

людини (в контексті шкали Сараджева) тільки поглибить розуміння такої залежності, як і сприятиме ширшій та всебічній характеристиці буття людини. Як тут не пригадати і розходження у визначенні кольору тональностей (питання об'єктивного визначення кольорового слуху) О.Скрябіна, М.Римського-Корсакова, Б.Асаф'єва? Таким чином, у нас є підстави погодитися з думкою Т.Ендрюса: “Музичне відтворення астрологічної карти людини навіює благоговійний страх. З точки зору музики, воно резонує в самих глибинах нашої сутності. Медитація під його звучання розкриває в людини сильну інтуїцію і приводить до підняття на вищі ступені свідомості. Воно торкається глибин душі, про які ми й не підозрюємо.” [34:78].

У зв'язку зі сказаним не можу не вказати на здобутки вітчизняного музикознавця, доктора мистецтвознавства, професора Г.Побережної, яка розробила оригінальну концепцію астрологічної музикотерапії, основні положення якої викладені у 14 книгах “Музичні крила долі” [25]. Подібного плану концепції з астрологічної музикотерапії, з одного боку, відроджують давні знання і практики, а з іншого боку, як вже зазначалося, закладають серйозне підґрунтя для розбудови онтологічного напрямку в музикотерапії та й музичної онтології загалом. Разом з цим ще раз наголошую на пошуках максимальної об'єктивності даних розробок та досліджень.

Прикладом об'єктивності можуть бути наступні випадки. Давні перекази, які сьогодні дедалі більше приймаються науковцями, говорять про побудову Єгипетських пірамід за допомогою надзвичайно розвинених технологій, в тому числі й музики, спрямованої на відповідну дію на робітників та будівельний матеріал. Якщо ці відомості можуть викликати сумніви, то наступний приклад певною мірою підтверджений. Т.Ендрюс у книзі “Сакральні звуки” зазначає: “Його (Орфея. – О.О.) вважали ієрофантом у містеріях Діоніса. Він навчав греків магії, музиці... Ім'я Орфей означає “того, хто зцілює світлом” і не виключено, що це було звання, яке означало досягнення певних здібностей до лікування” [34:20]. Сучасний музикант Дж.Голдмен більше 30 років приділив вивченню і опануванню давніми формами музикування та музико-

терапії. В результаті йому відкрилася здатність лікувати за допомогою звука та, умовно кажучи, перетворювати звук на світло (виникнення за допомогою звука світлового поля).¹ І як тут не пригадати перекази про використання музики у піфагорійській школі.²

¹ “Я поїхав до Мексики... поїхав до Паленке, давнього міста майя... гід запросив мене та ще п'ятьох туристів до подорожі... Він привів нас до храму, зазвичай закритого для публіки, і, слідуючи за світлом ліхтаря, ми спустилися під землю. Раптом, показавши на щілину у дверях, він звернувся до мене зі словами: “співай тут”. Провідник знав про мій інтерес до піснеспівів... Тим часом провідник погасив ліхтар, і ми занурилися у суцільну темряву. Ніколи мені не приходилося бути в такій непроглядній темряві, яка не оживляється навіть слабким променем... І я розпочав виспівувати гармоніки, направляючи звук туди, куди вказував провідник... І раптом поміщення наповнилося слабким світлом. Невдовзі я вже міг розрізнати контури кімнати та фігури людей. Те ж відбувалося з іншими людьми... Лише після повернення до Сполучених Штатів до мене повністю дійшов зміст даного випадку. Виходить, якимось незрозумілим чином за допомогою звуку людина може видобувати світло! Це відкриття, однак, не має нічого спільного з науковою гіпотезою про перетворення звуку на світло, згідно з якою звукова хвиля, отримавши певне прискорення, стає світлом. Тут мова йде зовсім про інше – про використання звуку, і особливо вокальних гармонік, для створення світлового поля” [8:27-28].

² “Вважаючи, що люди насамперед отримують уявлення через органи відчуттів, коли споглядають прекрасні форми і образи, слухають чудові пісні та ритми, він зробив музичне виховання основним, використовуючи при цьому певні мелодії та ритми, за допомогою яких виліковуються людська мораль і пристрасті, а також відновлюється рівновага душевних сил. Він також... придумав змішування деяких діатонічних, хроматичних і енгармонічних мелодій, за допомогою яких він легко перетворював і приводив душевні пристрасті до спокійного стану... Кожну (пристрасть. – О.О.) він приводив до доброчинності за допомогою відповідних мелодій, немов би за допомогою змішування лікарських засобів. Коли його учні ввечері відходили до сну, він звільняв їх таким чином від денних хвилювань і шуму і прояснював в сум'ятті схвилюваний розум, так що вони спокійно спали... Коли вони просиналися, він знімав з них сонне заціпеніння, розслабленість і в'ялість за допомогою особливих наспівів і мелодій, які утворювалися за допомогою простих поєднань звуків ліри, або ж супроводжуючи гру на лірі співом... Він

В сучасній музиці вже чимало зроблено у напрямку дослідження впливу певного музичного твору на психологічний і фізичний стан людини. Прикладом є тест Міннесотського університету ММРІ, в якому на основі 10 шкал (внутрішнього кола і зовнішнього кола) [32] визначаються особливості психофізіологічного впливу музичних творів на людину. Проте і для цього тестового документа питання об'єктивності є актуальним, оскільки об'єктивність даного напрямку значною мірою може забезпечити аналіз та дослідження відповідності музики (фрагментів музичних творів, цілого твору, загалом творчості композитора) не тільки певному емоційному чи психологічному стану, але й певній чакрі людини, її позитивним чи негативним аспектам, а також (що вже є похідним) смислового змісту цих творів: “Таємниця використання цілювальних можливостей музики лежить у площині розуміння того, які відношення існують між системою чакр і фізичною енергією, а також тонкими аспектами наших енергій” [34:52]. Бо коли мова йде, наприклад, про біджа-звуки, або ж афекти в мантрах, рагах [16] і расах, то ми маємо роботу з узагальненими формами і станами буття, яким приналежні такі ж узагальнені звуки (образи звуків) чи мелодії-образи. Тоді як кожен музичний твір європейського композитора хоча й узагальнено виражає певну емоцію (афект) та викликає певний психологічний стан, однак смислова і змістова палітра цих творів значно ширша.

В релігійній та езотеричній літературі подекуди згадується така форма духовної практики, як спів імені богів, проспівування певних словесних (образно-смислових) формул. Подібними до них є принципи музикування, в яких узагаль-

вважав, що музика значно допомагає здоров'ю, якщо використовувати її належним чином. Бо він ввів у звичай застосовувати музику з метою очищення і проповідував лікування музикою... І самі учні (Піфагора. – О.О.) деколи використовували музику з лікувальною метою... Для вправлення душі використовувалися також деякі вірші Гомера і Гесіода” [36:51, 83-84]. Узагальнити систему духовного виховання людини можна такою тезою: “... Тут ми знаходимо цілу систему аскетизму, в яку музика увиходить поруч з постом, молитвою, гаданням тощо” [15:10].

нуються різні стани людського буття, явища природи, космосу тощо. Прикладом таких практик є індійські мантри для виклику певного божества, які учитель повідомляв підготовленому учневі з метою можливого спілкування з вищою силою. Те ж саме виражають індійські раги, яких нараховується декілька сотень і які призначені для різноманітних запитів суспільства (заклики, проводи, зустрічі, вплив на природні явища; вплив, розвиток рівнів свідомості людини, зцілення тощо). Аналогічне спостерігаємо в ірландських сказаннях, які впродовж багатьох років вивчали поети-сказителі. Вони мали знати більше 200 таких сказань, серед них вирізняються основні сказання, які виражають найфундаментальніші принципи буття суспільства і людини. Все це кореспондує нашу увагу до первинних афектів, первинних праобразів, словесних образно-смыслових формул, символами яких були (і є) різні імена божеств, певні історії, сказання, балади тощо. Саме цей факт вказує на можливість і пояснює принцип дії музикотерапевтичного акту, в якому певна розповідь, певний сюжет узгоджуються з відповідним праобразом (архетипом), завдяки чому й стає можливим цей терапевтичний акт. Адже, як засвідчують релігійні, філософські, особливо езотеричні, джерела, на вищому плані максимальною мірою стає можливим поєднання найрізноманітніших явищ.

Правібрація – “Спочатку було слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог” (початок Євангелія від Йоанна) – виявляє себе, зокрема, на інтерсуб’єктивному рівні буття людини, за Е.Гуссерлем, у міфах, казках, переказах, легендах тощо.

Якщо взяти до уваги, що давні музиканти – африканські гріоти, норвезькі скальди, англо-саксонські піснеспівці, французькі трубадури, співці (співаки) Навахо, слов’янські сказителі, індійські магахди, японські ценці – так чи інакше сповідували один принцип музикування і цілительства, це свідчить про те, що всім їм передувала універсальна та – найголовніше! – **єдина традиція використання музичного мистецтва у житті суспільства**. Якщо ж цю думку співвіднести з унікальним рівнем осягнення буття давніх культур, то в нас, з одного боку, виникає запитання стосовно того, чому в таких розвинутих культурах музичне мистецтво фун-

кціонувало саме в зазначених вище параметрах, а з іншого – ми маємо серйозний ґрунт для висновків щодо прогнозування напрямку розвитку майбутньої світової музичної культури.

Підсумовуючи зазначене, можна таким чином окреслити нагальні завдання сучасного музичного мистецтва, зокрема й музикотерапії: “Сьогодні перед нами стоїть завдання використовувати їх (міфи і казки. – О.О.) для побудови нової міфології, або ж нового вираження старих істин. Сучасний бард має навчитися використовувати історії, поеми, пісні (та будь-які музичні твори різних епох і культур) і слова для побудови мосту до більш складних архетипів, які колись проявилися у давній міфології.” “Особливою проблемою сьогодні є пробудження значної частини давнього знання і сили музики, що пов’язано з необхідністю перенесення моделі світогляду древності на характер сучасного сприйняття життя. Норми висоти, які властиві древності, треба узгодити із сучасним світом. Наші енергія і експресія досить відрізняються від тих, що були властиві людям тисячоліття назад. Коли ми застосовуємо в сучасних умовах закони музики, які властиві давнім часам, найбільшого значення мають отримати не індивідуальні основні тони, а швидше їх взаємовідношення один з одним” [34:149, 50].

На закінчення статті наголошуються ті моменти, зміст яких узагальнює викладений матеріал, окреслює актуальні завдання музикотерапії та визначають перспективу розвитку світової музичної культури.

Музична онтологія і музикотерапія мають виходити з об’єктивних позицій щодо творів музичного мистецтва Європейської і неєвропейських культур та їх впливу на людину. При цьому дослідження слід спрямовувати на об’єктивацію універсальних чинників музичного впливу на ті чи інші сторони психіки людини, на фізіологічні центри і чакри, на різні види діяльності людини, живу і “неживу” природу, на комунікативні (антропологічні, культурні, полікультурні) функції музичного мистецтва тощо. Таким чином будуть закладатися підвалини для відновлення Великої Музики, формуватися

об'єктивні засади для музикотерапії зокрема та музичного мистецтва нової культури загалом.

Особливо слід наголосити на розробці методології практичного музикування в межах тих чи інших передумов музикотерапії,¹ формування якої (такої практики) поглибить і онтологічну складову музичного мистецтва. Адже наша культура наближається до відкриття давно забутих істин – практичної, прикладної функції мистецтва, визначальною доцільністю існування якого має стати духовний розвиток людини! Коментуючи музичну естетику Аристотеля, О.Лосєв зазначає: “Музика – це не розвага, а блаженний стан людини, яка не досягає якої-небудь мети, а вже досягла її й тому дістає насолоду, буди інтелектуально й етично самовдоволеною” [15:33]. Натомість сутність європейської музичної куль-

¹ Зважмо на те, що у різних видах арт-терапії, насамперед в терапії за допомогою образотворчого мистецтва, провідною формою є не споглядання творів мистецтва (хоча й таке пропонується – естетотерапія, кольоротерапія і т. п.), а практична форма – малювання, створення візуальних композицій відповідно до внутрішнього стану людини тощо. Аналогічне можна сказати про словесні і театральні практики в арт-терапії (казкотерапія, психодрама) [29]. В музикотерапії здебільшого використовується пасивна форма музикотерапії – слухання музичних творів [10-12; 25; 29; 32; 35]. Хоча Дж.Морено і пропонує деякі творчо-практичні форми музикотерапії (розігрів за допомогою музичної імпровізації, індивідуальна музична імпровізація, музика у психодрамі [13]), проте це не є практикою створення музики за аналогом ізотерапії, чи психодрами, в якій учасники творять образ, відтворюють ситуацію тощо. Тому неабиякої актуальності набувають розробки і використання практичних форм музикування. Звичайно, спочатку необхідно розробити загальні принципи творчого музикування, які сприятимуть формуванню творчих практик музикування. Автором даної статті вже дещо зроблено. Зокрема вкажу на програми “Дитяча музична творчість”, “Основи композиції”, методичний збірник “Розвиток творчих здібностей учнів ЗОШ на уроках музичного мистецтва” та статті “Музична творчість школярів: проблеми та перспектива розвитку методики” [17-20; 22]. Хоча ці праці розраховані на студентів музичних факультетів ВНЗ України і вчителів музичного мистецтва в ЗОШ, їх з успіхом можна використовувати в навчанні та формуванні творчих навичок і практик музикування (відповідно і творчих практик музикотерапії) у дорослих людей.

тури і мистецтва базується на протилежній позиції: щось в художній практиці досягати, переносячи у цей світ всі проблеми, гаразди і негаразди людського буття, не наполягаючи при цьому ні на духовних змінах самого митця, ні оточуючого середовища та суспільства. Звичайно, за таких обставин очікувати чогось позитивного марно, і цю марноту, на жаль, все більше підтверджує сучасне мистецтво. "... якщо людина негуманна (не духовна. – О.О.), то який зміст у (такій. – О.О.) музиці... Освічені монархи давно померли, і немає кому виправляти музику та етикет" [14:172, 181].¹

З відродженням Великої Гуманності і Духовної Естетики співвідносно головне завдання сучасної арт-терапії (музикотерапії), сучасного (музичного) мистецтва та базис давно очікуваної і передбаченої майбутньої Нової культури!

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
2. Будза А. Арт-терапия. Йога внутреннего художника / Алексей Будза. – Ростов н/Д : Издательство Феникс; СПб. : ООО Издательство Северо-Запад; 2006. – 317 с. [1] с., : ил.
3. Гачев Г. Д. Жизнь художественного сознания. Очерки по истории образа. Ч. 1. / Г. Д. Гачев. – М. : Искусство, 1972. – 200 с.
4. Гегель Г. Эстетика: В 4-х т. / Г. Гегель. – М. : Искусство. Т. 1. – 1968. – 312 с.
5. Гегель Г. Эстетика: В 4-х т. / Г. Гегель. – М. : Искусство. Т. 2. – 1969. – 326 с.

¹ Подібними словами завжди констатувалися негативні зміни в розвитку тієї чи іншої минулої епохи і культури. Ці ж слова сповна виражають зміст та ідентифікують культурну ситуацію й нашого часу.

6. Глазерсон Р. М. Музыка и каббала / Рав Матитьягу Глазерсон. – Москва-Иерусалим. 1998. – 142 с.
7. Голдмен Д. Семь секретов исцеления звуком / Д. Голдмен : [пер. с англ.]. – М. : ООО Издательство “София”, 2009. – 160 с.
8. Голдмен Д. Целительные звуки / Д. Голдмен : [пер. с англ.]. – М. : Издательский дом “София”, 2003. – 224 с.
9. Диагностика в арт-терапии: Метод “Мандала” ; под ред. А.И.Копытина. – [3-е изд.]. – М. : Психотерапия, 2011. – 144 с.: ил.
10. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с., илл.
11. Кэмпбелл Д. Дж. Эффект Моцарта / Д. Дж. Кэмпбелл. – Мн. : ООО Попурри, 1999. – 320 с.
12. Менегетти А. Введение в теорию онтопсихологической музыкотерапии / Антонио Менегетти // Методы эффективной психокоррекции : Хрестоматия [сост. К.В.Сельченко]. – Мн. : Харвест, 2003. – С. 531-576.
13. Морено Джозеф Дж. Включи свою внутреннюю музыку: Музыкальная терапия и психодрама / Джозеф Морено ; [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 2009. – 143 с.
14. Музыкальная эстетика стран Востока / [Общая ред. и вступ. статья В.П.Шестакова]. – М. : Изд-во Музыка, 1967. – 414 с.
15. Музична естетика античного світу / [Вступний нарис і зібрання текстів О.С.Лосєва]. – К. : Музична Україна, 1974. – 220 с.
16. Неаполитанский С. М., Матвеев С. А. Энциклопедия мантр / С. М. Неаполитанский, С. А. Матвеев. – СПб. : Издательство Святослав, Институт метафизики. 2006. – 512 с., илл.
17. Опанасюк О. П. Дитяча музична творчість. Програма навчальної дисципліни для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “Спеціаліст” спеціальності “ПМСО. Музыка” / О. П. Опанасюк. – Львів, 2006. – 16 с.
18. Опанасюк О. П. Музична творчість школярів: проблеми та перспектива розвитку методики / О. П. Опанасюк // Мистецтво в школі, 2009, № 10. – Харків : Видавнича група Основа. – С. 2-7.
19. Опанасюк О. П. Музична творчість школярів: проблеми та перспектива розвитку методики (3 додатками таблиць творчих завдань) / О. П. Опанасюк // Педагогічна думка, 2009, № 4. – Львів : ЛОІППО. – С. 45-64.

20. Опанасюк О. П. Основи композиції. Програма навчальної дисципліни для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” спеціальності “ПМСО. Музика” / О. П. Опанасюк. – Львів, 2006. – 18 с.
21. Опанасюк О. П. Про пізнання в музичному мистецтві / О. П. Опанасюк // Ставропігійські філософські студії: Збір. наук. праць з філософії, психології, мистецтвознавства, культурології, педагогіки та філософії освіти. Вип. 3. – Львів : Ставропігійон, 2009. – С. 56-81.
22. Опанасюк О. П. Розвиток творчих здібностей учнів ЗОШ на уроках музичного мистецтва: Методичний посібник / О. П. Опанасюк. – Львів : ЛОІППО, 2008. – 32 с.
23. Опанасюк О. П. Сучасна музика і духовна естетика / О. П. Опанасюк // Мистецтвознавчі записки: Збір. наук. праць. – Вип. 17. – К. : Міленіум, 2010. – С. 17-26.
24. Побережна Г. І. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку / Г. І. Побережна // Ставропігійські філософські студії: Збір. наук. праць з філософії, психології, мистецтвознавства, культурології, педагогіки та філософії освіти. Вип. 2. – Львів : Ставропігійон, 2008. – С. 26-45.
25. Побережная Г. И. Музыкальные крылья судьбы. Вип. 1-14. / Г. И. Побережная. – К. : ДИА, 2009-2012.
26. Пурнис Н. Арт-терапия. Аспекты трансперсональной психологии / Н. Пурнис. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
27. Ринпоче В. Т. Тибетское исцеление звуком / В. Т. Ринпоче. – СПб. : Уддияна, 2008. – 112 с.
28. Скотт С. Оккультное воздействие музыки / С. Скотт [перев. с англ. Н.А.Шнайдер]. – М : РИПОЛ классик, 2005. – 288 с. – (В поисках истины).
29. Федій О. А. Естетотерапія: Навчальний посібник / О. А. Федій. – [2-ге вид. перероб. та доп.]. – К. : Видавництво Центр учбової літератури. 2012. – 304 с.
30. Хан Х. И. Мистицизм звука / Хазрат Инайят Хан. – М. : Сфера, 1997. – 336 с.
31. Цветаева А., Сараджев Н. Мастер волшебного звона. – М. : Музыка, 1988. – 110 с.
32. Шабутін С. В., Хміль С. В., Шабутіна І. В. Зцілення музикою / С. В. Шабутін, С. В. Хміль, І. В. Шабутіна. – Тренопіль : Підручники і посібники, 2006. – 192 с.
33. Шпенглер О. Закат Европы / О. Шпенглер. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 1376 с.

34. Эндрюс Т. Сакральные звуки. Книга о преобразующем воздействии Музыки и Слова / Тэд Эндрюс [Пер. с англ. Барер Ю. Б.]. – СПб. : Будущее Земли, 2004. – 240 с.
35. Юсфин А. Г. Музыка – сила жизни / А. Г. Юсфин. – СПб. : ООО-Аюрведа Плюс, 2006. – 280 с.
36. Ямвлих Халкидский. Жизнь Пифагора / Ямвлих Халкидский. – М. : Алетея, 1997. – 184 с.

Oleksandr Opanasiuk

The cultural and ontological aspects of the music therapy

The article analyzes and characterises the cultural and ontological aspects of the music therapy. Features of the modern music therapy in the context of the semantic foundations of the intentional period of European culture incipience are analyzed. Besides the development of various forms of healing, modern music therapy promotes the development of ontological foundations of musical art, its role and functions in certain periods of a particular culture and cultural being of mankind in general.

Key words: music therapy, ontology, intentionality, intentional period of European culture incipience.

Опанасюк Олександр Петрович (Львів)

Кандидат мистецтвознавства, доцент, докторант
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
E-mail: vugil@bigmir.net Tel.: +38 096 5131122

ЧАС ЯК СТИЛЬОВИЙ ЧИННИК ЦИКЛІЧНОЇ СИМФОНІЇ В МУЗИЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Основні положення статті розкривають специфіку симфонії як жанру через явище симфонізму, а також визначають взаємини жанру й стилю стосовно категорії часу музичної композиції.

Ключові слова: симфонізм, діалогічність, циклічна симфонія, стиль, час.

Назву симфонізму отримав метод узагальненого, філософського, діалектичного художнього відображення реальності в музиці. Досягнення симфонічного жанру чи не першими дали привід до теоретичного усвідомлення специфічних виразних можливостей музики у відображенні найскладніших життєвих явищ. Місце симфонії серед інших жанрів визначається її здатністю концентрувати і нести в собі найбільш важливі ідеї, відображати ті чи інші зміни, пов'язані з еволюцією музичного мистецтва, а також художньої та духовної культури загалом. У цьому ж суть симфонізму і як методу мислення. З семантикою симфонії, з її обов'язковою концепційністю в кожній конкретно-історичній формації пов'язується уявлення про симфонізм як про сферу "найвищої напруги сил". Іншими словами, симфонізм, будучи певним методом мислення, використовує весь той комплекс мовних засобів, структурних типів, принципів розвитку та формотворення, який здатний на даному історичному етапі забезпечити найбільш повне і узагальнююче (концепційне) відображення сучасної реальності.

Зворотній взаємозв'язок, що розкриває діалектику співвідношень методу і жанру, полягає в тому, що симфонізм, котрий сформувався у сфері симфонії і затвердився потім як один з універсальних художніх методів, набуває функцію естетичного та художнього критерію жанру – за відношенням до кожного конкретного явища цього роду.

Довгий час в музикознавстві не існувало єдиного та повного визначення категорії “симфонізм”, здатного розкривати специфіку його прояву на всіх рівнях форми. Іншими словами, не було виявлено характер ставлення симфонізму як методу мислення до цілісної структури художнього твору.

Чимала заслуга розробки теорії симфонізму належить радянському музикознавству, і в першу чергу Б.Асаф'єву [2], в працях якого міститься множинність різних характеристик і визначень цього явища. Доповнюючи і поглиблюючи один одного, його визначення істотно розрізняються за формулюванням, відображають широту підходу до проблеми, яка, в свою чергу, продиктована внутрішньої складністю, багаторівневою структурою категорії симфонізму. Також слід сказати про засадничі значення праць І.Соллертинського [11], Т.Ліванової, С.Скребкова, Л.Мазеля [7], В.Цуккермана, Н.Туманіної, В.Протопопова, В.Конен [6], М.Сабініної [10] та інших дослідників.

Подальше збагачення уявлень про симфонізм пов'язане як з новим підходом до наукового осмислення музичної спадщини, так і з випереджаючим рухом музичної практики. Нові теоретичні ідеї, природно, народжуються з безпосередніх спостережень над життям жанру. М.Арановський бачить “серце” жанру в його “семантичному інваріанті”, який визначається як “концепція Людини”, і ширше – як “концепція буття” [1:36]. Ця точка зору переконує, проте стабільність інваріанта є досить умовною і припускає внутрішню варіативність властивостей у широкому діапазоні. Семантичний інваріант жанру настільки ж мінливий, наскільки мінливі всі компоненти жанрової системи. Стабільно, ймовірно, інше, а саме – концепційність як якість симфонічного мислення. Безперечним є також факт, що симфонічна концепція завжди відображає етичну проблематику своєї епохи, відповідає духові та запитам свого часу, чуйно реагуючи на найменші зміни у світовідчутті, будучи свого роду датчиком, що реєструє процес історичного розвитку самосвідомості людини.

“Концепція Людини” в симфонізмі ХХ ст. виявляє нові грані, серед яких чи не найсуттєвіша – спрямованість на культурно-ціннісний аспект художнього пізнання світу.

Про все це свідчить картина життя жанру симфонії в кінці ХХ ст., що являє собою щось кількісно і якісно нове – у порівнянні з тим, якою вона була на початку 1960-х або навіть 1970-х років. Твори Г.Канчелі, Б.Тищенко, Є.Станковича, А.Караманова переконують нас в тому, що осередки музичних традицій ряду національних культур породжує нові, часом зовсім несподівані й неповторні форми залучення та музично-творчого вживання симфонічного методу. Остання обставина особливо істотна, тому що вона служить одним з чинників, що визначають такі характерні для симфонії *радянського періоду* риси, як стильова різноспрямованість, розширення меж типологічних закономірностей, пошуки індивідуального трактування загально нормативних принципів. У цьому зв'язку дослідниця І.Золотовицька у своїй статті “Про деякі нові тенденції в сучасній радянській симфонії” розкриває три основні позиції:

1. Автор намагається визначити специфіку симфонії як жанру через явище симфонізму, “як одного з універсальних художніх методів, здатного набувати функції естетичного та художнього критерію жанру...” [5:169]. Вона згадує про Б.Асаф'єва – у зв'язку з розробкою теорії симфонізму. Очевидно, підходи до конкретного симфонічного твору повинні відбуватися на основі єдиної методичної позиції, якщо ми хочемо виявити суть симфонізму.
2. Таку методичну позицію І.Золотовицька пропонує знаходити:

а) в інтрамузикальній програмності – програмності особливого роду, де термін “програмність” трактується в широкому значенні, що виходить за межі загальноприйнятого, але не в надмірно розширювальному сенсі, коли (за словами П.Чайковського) “всяка музика є програмна”, оскільки ми “не визнаємо музики, яка складалася б із безцільної гри звуками” [5:171];

б) в діалогічності, виділяючи діалог часів та діалог з пам'яттю, “коли стилі минулого виступають в ролі вже не тільки естетичних, але й етичних категорій” [5:172-173]. Як еталон етичного змісту в мистецтві ХХ ст. автор виділяє симфонізм Д.Шостаковича. Так, “етичний стиль” Шостаковича

стає точкою відліку в оцінках симфоній Б.Тищенко та В.Бібіка.

3. І.Золотовицька вказує на ті виразові прийоми, за допомогою яких здійснюється “симфонічний діалог”, причому саме виразові, а не композиційні. Вона підкреслює тембровість сонорного плану, жанрово-стилістичні реконструкції, способи контрасту, а також поєднання авангардних засобів композиторської техніки з класичними; згадує про інтонаційну фабулу, але не простежує її.

В літературі та мистецтві принцип діалогічності трактується досить широко і стосовно самих різних явищ – від конкретного твору до цілісного історичного типу культури. Сьогоднішній етап еволюції музичного мислення виразно виявляє ряд характерних стильових тенденцій, що спираються на цей принцип. Таким чином, відповідно до підходу І.Золотовицької, діалогічність, виступаючи у взаємодії з інтрамузичною програмністю, становить одну з істотних особливостей сучасного етапу еволюції жанру симфонії. В цьому плані розуміння діалогічності, як одного з принципів концепційного втілення масштабного музичного задуму, може збагатити наше уявлення про симфонізм – метод музичного мислення.

У зв'язку з цим наші міркування пов'язані з обговоренням категорії симфонічного стилю на основі вивчення феномена циклічної симфонії. Дана спрямованість зумовила необхідність, по-перше, обговорення поняття стилю культури, його значення для музичної творчості, по-друге, обґрунтування стильового мислення в музиці як культурно-історичного феномену та визначення специфічних рис музично-стильової перехідності, по-третє, розкриття значення періоду кінця ХІХ – початку ХХ ст. (творчість Г. Малера), як першої кризи симфонічної композиторської творчості, і середини ХХ ст. (творчість Д.Шостаковича) – як другої кризи. Можна припустити, що початок ХХІ ст. ознаменує собою третю кризову точку в розвитку симфонічної музики – і до цієї точки спрямована творчість Б.Тищенко та Г.Канчелі (в українському симфонізмі – творчість В.Губаренка, Є.Станковича та А.Караманова). Поняття “криза” в даному контексті виступає у значенні най-

вищої точки в розвитку явища, після чого можуть бути різні варіанти його долі – наприклад, спад і втрата колишньої ролі, консервація в одній з попередніх кризі форм, злиття з іншим явищем, нарешті, радикальний злам структури. Основоположним для наших висновків є аналіз симфонічних творів усіх чотирьох згаданих авторів, що дозволяє виявити стильову перехідність їх мови і загальні для всіх властивості інтерстилю, що ведуть до формування мета-текстуального рівня композиторської творчості в галузі циклічної симфонії.

Таким чином, сьогодні так можна сформулювати ті проблемні напрямки, які стають особливо важливими для музикознавців, досліджуючих симфонічний стиль і способи співвіднесення індивідуальних композиторських стильових підходів у жанровій галузі циклічної симфонії:

- розширення питань семантики у зв'язку з проблемою стилю;
- дослідження взаємодії стилю культури та авторського композиторського як основної форми міжстильового діалогу;
- виявлення особливої якості взаємодії жанрових і стильових установок в музиці;
- визначення належного місця явища і поняття музичного хронотопу, тобто обґрунтування смислового значення просторово-часових параметрів музичного твору;
- виявлення єдиного текстуального простору симфонічної музики як сукупності передумов формування інтерстилю (результату зміцнення принципів стильової перехідності).

Підйом авторського стилю до рівня “стилю епохи” безпосередньо пов'язаний з його узагальнюючими і інтегративними можливостями, тобто з його здатністю до полісемантичних утворень. Тільки у такому випадку виникає необхідний резонанс автора й епохи. В той же час завдяки індивідуальним стильовим рішенням музика ХХ ст. відкрила найбільш важливі та поліфонічні свої сенси. Стиль культури стає надбанням композиторської індивідуальності, або індивідуальний композиторський стиль піднімається до значення стилю

культури у тому випадку, коли творчість композитора має здатність до стильової перехідності. Саме здатністю до тієї перехідності пояснюється і здатність до широкого стильового синтезу, отже, до реалізації принципу інтертекстуальності на стильовому рівні. У даному випадку правильніше було б навіть пропонувати категорію інтерстиль (інтерстильність) – за аналогією з уже відомою сьогодні категорією полістиль (полістильність). Набуваючи рис інтерстилю, авторський стиль піднімається до рівня епохального, тобто стає основою загального “композиторського законодавства”.

Виходячи з цього, інтерстиль ми визначаємо як зближення світоглядних і естетичних установок творчості різних авторів з відповідним формуванням загальних для них прийомів виразовості, що включають умови побудови художнього тексту, що досягає рівня жанрової логіки музики. З цього стає очевидним, що до кінця XX ст. індивідуальна стильова воля автора керує законами жанру.

Тут же слід зазначити, що взаємини жанру і стилю утворюють “великий” текст і “великий” час музики – її історичний ритм як порядок відповідальних за музичне смислоутворення моментів; взаємне розташування стилістичних фігур – стильових знаків в межах окремого твору утворює композиційний ритм, в тому числі й “ритм вищого порядку” – авторську естетичну ідею як індивідуальну концепцію “великих” часових можливостей музики.

Таким чином, в музичній стилістиці можна знаходити просторове вираження закономірностей музичної темпоральності, обумовлене не жанровими факторами музичної творчості. Але вона ж, у “великому” діалозі з музикою, формує час як вибір і розподіл, координацію значущих моментів музичного звучання, ритмізацію проявів смислу.

Отже, в музичній творчості, як в композиторській, так і у виконавській, стильові предметні прямування та стилістичні засоби їх здійснення, як інтерпретація (прийняття або спростування) жанрових умов і канонів музики, що вже відбулась, виступають знаками історичного (культури) і особистого (психологічного) часу, в залежності від рівня їх узагальненості. На їх основі і може відбуватися концептуалізація часу

або – змістовно-сміслові заповнення (*виконання*) креативного часу в музиці як художнє вираження його (часу) антинічної (екзистенційно-дихотомічної) природи. Не випадково Г.Орлов пропонує загальне визначення музики саме на основі її часових параметрів: “...музику можна визначити як спосіб і результат розчленування, упорядкування та організації часу. Звук – чуттєвий матеріал музики – матеріалізує час, дозволяє ставити його під контроль, надавати йому всілякі фігурації, а потім – “зупиняти” його невловиму і невідвротну течію в експонованих, мислимих кристалічних конструкціях” [9:32].

До цих слів Г.Орлова хочеться додати: музика є структурованим у звучанні і таким чином осмисленим часом остільки, оскільки – і насамперед – вносить свій “лад і порядок” в почуття і думки людини, залучаючи його свідомість до сенсу, а зміст – до свідомості, здійснюючи “вторинний творчий синтез” емоційного змісту свідомості, обумовлений найглибшою потребою в трансформації “нижчих видів енергії, нерозтрачених і таких, що не знайшли виходу в нормальній діяльності організму до вищих видів...” [4:281]. Можна назвати це і потребою реалізувати глибинний зміст свідомості на його “вершинних” рівнях, якщо згадати слова Л.Виготського про “зіткнення нереалізованого підсвідомого прагнення зі свідомою частиною нашої поведінки” як про спонукання до творчої самореалізації [4:282].

Таким чином, з боку “чистого” музичного часу, відокремлюється психологічний аспект уявлень про цей феномен, що дозволяє знаходити в ньому своєрідне “психологічне знаряддя” музики, внутрішню техніку музичної свідомості, що дозволяє удосконалювати зміст у звучанні, а саме музичне звучання розуміти як особливе “перетворення свідомості” – досягнення ним “вершинних можливостей” катарсису [3].

Безпосередню причетність до категорії часу має концепційна драматургія симфонічної творчості Г.Канчелі, яка виявляє три основні параметри. Перший з них пов’язаний з надзвичайних лаконізмом, афористичністю музичного висловлювання, стислістю прийому, яка обертається його се-

мантичною сконцентрованістю. Другий параметр – це доведений до крайнього протиставлення, до логіки антиномії, принцип діалогічності. Третьою направляючою симфонічної драматургії Канчелі, цілком обумовленою першими двома її параметрами, стає підвищена знаковість музично-тематичних утворень і процесів, відсутність фонових, другорядних (інтермедійних) музичних побудов. Таким чином, композитор немов “витягує” основний стрижень великої симфонії і поміщає його в інші композиційні умови, втілюючи великі історичні смисли культури в малому часі музичної композиції.

Однією з інтерстильових рис розвитку симфонічного циклу в кінці XX ст. стає його камернізація, хронотопне стискування, що провокують застосування подієвого підходу до аналізу цього музичного артефакту.

Якщо розглядати малі форми музики (камерні) як результат стиснення “великого часу” музичної композиції до масштабів “малого часу”, так, як пропонує це робити Є.Назайкінський [8], можна прийти до наступних висновків:

- подієве наповнення, навантаження музичної композиції значно зростає, а *подієвий час* ущільнюється, ускладнюється і веде до поліфонізації *подієвого простору*, тобто до переважно поліфонічної координації композиційної вертикалі;

- малий час – це особистий, індивідуальний або психологічний час людського життя, яке є важливим суб’єктивним фактором людської культури і головною передумовою формування категорії часу. Отже, всі події в “малій формі” є подіями психологічними. Це те, що відбувається з людиною, і в свідомості людини;

- враховуючи те, що в симфонії як в музично-жанровій формі, за її історичним завданням, зібрані та в систематизованому композиційному вигляді представлені всі основні ознаки абсолютної, чистої музики, тобто музики як автономної художньої мови, виявляється, що, внаслідок стиснення даної жанрової форми, в якості тематичних додатків композиції постають ті параметри музичного звучання, які є *загальними умовами перетворення музичного звуку на художньо значущий образ*.

Дане перетворення і стає *головною художньою подією* в симфоніях Г.Канчелі. В якості додаткового подієвого ряду (який, до речі, в симфоніях Б.Тищенко був основним) виступає жанрово-стильове “перекрашування”, “перекрашування”, іноді уточнення головних музичних лексем. Як події фактори, що забезпечують послідовність передачі музичної форми від одного твору до іншого, виступають:

1) зміна гучної динаміки, коли в момент динамічно-гучного народження звука відбувається його “динамічне самовизначення”;

2) передача музичної побудови, музичної інтонації від одного тембру до іншого;

3) повторення як провідний структурний прийом на різних рівнях музичної композиції, як повторення інтонаційного ходу, що дозволяє оцінити явище інтервальності. Повторення цілої побудови, “симфонічної строфи” дозволяє помітити народження форми-структури: репризності, рефренності, рондальності;

4) зіставлення дискретності – континуальності;

5) семантичне ущільнення фактури дозволяє відчути її хоральність, хоральну призначеність, та помітити момент народження жанрової семантики, інші жанрові алюзії;

6) у ритміці є можливим розв’язання подвійності уніфікованого та вільного руху, з одного боку – шляхом паузи, з іншого – шляхом нарощування сонорності, безперервності скандування, вигуків;

7) головною драматургічною подією творів Г.Канчелі можна вважати дематеріалізацію музичного звучання, що йде в двох напрямках – розчинення у “мовчанні”, з одного боку, і розчинення в соборності, з іншого, занурення звучання у світ звука без яких-небудь конкретних відомих музичних зобов’язань.

Таким чином, все, що стосується подієвого ряду в симфонізмі Г.Канчелі, як і все, що може бути віднесене до чинників сюжетно-подієвого ряду його творів, є пов’язаним з фактурою; це дозволяє дійти висновку, що сюжетна організація музики пов’язана саме з фактурою, як з процесом її завершального часового становлення. Саме такий підхід до

симфонічних творів Канчелі дозволяє розглядати їх як єдиний текст, реалізуючий ідею циклічної симфонії у міжпопсульному просторі, тобто завдяки композиційно-драматургічному зв'язку окремих симфоній між собою.

1. Арановский М. Мышление, язык, семантика / М. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М. : Музыка, 1974. – С. 90-129.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1-2 / Б. Асафьев ; [вступ. ст. Е. Орловой]. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
3. Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
4. Выготский Л. Педагогическая психология / Л. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Золотовицкая И. О некоторых новых тенденциях в современной советской симфонии / И. Золотовицкая // Музыкальный современник ; [сб. статей]. – М. : Советский композитор, 1987. – Вып. 6. – С. 168-183.
6. Конен В. О музыкальном экспрессионизме / В. Конен // Этюды о зарубежной музыке. – М., 1975. – С. 263-272.
7. Мазель Л. Заметки о музыкальном языке Д. Шостаковича / Л. Мазель // Дмитрий Шостакович ; [сост. Г. Орджоникидзе.]. – М. : Сов. композитор, 1967. – С. 303-309.
8. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
9. Орлов Г. Структурная функция времени в музыке (Исполнение и импровизация) / Г. Орлов // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 13. – Л. : Музыка, 1974. – С. 32-57.
10. Сабинаина М. Шостакович – симфонист / М. Сабинаина. – М., 1974. – 477 с.
11. Соллертинский И. Г. Малер / И. Соллертинский. – Л., 1932. – 75 с.

Maria Yemelyanenko

Time as a factor of cyclic symphony in music of the twentieth century

The main provisions of article reveal specifics symphony as a genre through phenomenon symphonism, as well as determine the relationship between genre and style on the category of time musical composition.

Key words: symphonism, dialogue, cyclic symphony, style, time.

Смельяненко Марія Сергіївна (Одеса)

Викладач, здобувач кафедри історії музики

та музичної етнографії Одеської державної

музичної академії ім. А.Нежданової

E-mail: hustler_od@mail.ru Tel.: +38 067 2966643

ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ КАТОЛИЦЬКОЇ МЕСИ І. СТРАВІНСЬКИМ ТА П. ГІНДЕМІТОМ (на прикладі *Credo*)

У статті аналізуються спільні риси та розбіжності втілення католицької меси І.Стравінським і П.Гіндемітом з точки зору віросповідання і рис індивідуального стилю кожного композитора.

Ключові слова: меса, *Credo*, І.Стравінський, П.Гіндеміт, канонічний текст.

І.Стравінський і П.Гіндеміт звернулися до жанру меси з розрахунком на практичне використання своїх творів у богослужбовій практиці католицької церкви. У період підготовки до церковної реформи, здійсненої на Другому Ватиканському Соборі (1962-1965), інтерес композиторів до сучасної інтерпретації церковних жанрів у першій половині ХХ ст. був часто зумовлений процесами художнього оновлення католицької літургії. Порівняння різних творчих результатів, а також художніх і функційних завдань, які ставили перед собою композитори (сучасники реформи Другого Ватиканського Собору) під час написання музики для літургії, є актуальним і необхідним у процесі комплексного дослідження церковних жанрів. Проблеми взаємозв'язку сакральної творчості з новими формами літургійної практики ще недостатньо досліджені в сучасному музикознавстві. У даній статті ставиться *мета* дослідити як спільні риси, так і розбіжності у трактуванні католицької меси Стравінським та Гіндемітом крізь призму творчої індивідуальності композиторів.

Роботу І.Стравінського над ординарною месою підготували літургійні твори а-cappella *Pater noster* (1926), *Credo* (1932) і *Ave Maria* (1934). У *Meci* (1948) композитор індивідуально синтезував важливі тенденції, що розвивалися у католицькій церковній музиці першої половини ХХ ст. – у період літургійного оновлення і підготовки церковної реформи Другого Ватиканського Собору. Після прем'єри *Меси* хором міланського театру La Scala (15.05.1948) під керівництвом

Е.Ансерме дослідники звернули увагу, що звучання *Меси* не розраховане на виконання у концертному залі, “оскільки вона є чистим видом сакральної музики, яка потребує священного простору церкви, щоб повністю реалізувати свою функцію ритуальної дієвості” (переклад тут і далі мій. – А.Є.) [7:61]. Перша закінчена *Меса* П. Гіндеміта була створена з метою використання у католицькій богослужбовій практиці і вперше прозвучала під час вечірньої Служби у віденській церкві Piaristenkirche (12.10.1963). *Месу* виконав церковний хор Г.Гілесбергера під керівництвом автора. У епістолярних джерелах можна знайти свідчення про те, що ідея створення Гіндемітом-протестантом музики для католицького богослужіння була результатом активного осмислення композитором ідей оновлення католицької літургії і, зокрема, можливостей використання в музичному гештальті меси активної участі загалу віруючих – *participatio populi actiosa*.¹ Вплив соціальної реформи католицької церкви став особливо помітним у пізній період творчості Гіндеміта під впливом регента католицької церкви Г.Гілесбергера, який ініціював співпрацю композитора з непрофесійними і любительськими хорами.

Під час звернення до жанру меси композитори цікавилися актуальними публікаціями католицької церкви. Ідеї теологів щодо оновлення літургічної музики дискутувалися у папських декретах і енцикліках першої половини XX ст.: в *Moto proprio Tra le sollecitudini* Пія X, апостольській конституції *Divini cultus sanctitatem* Пія XI, Енцикліках Пія XII *Musicae sacrae disciplina* та *Mediator Dei* тощо. Не випадково П.Гіндеміт та І.Стравінський індивідуально опрацьовували григоріанські джерела, правила ренесансного і барокового поліфонічного голосоведення. Рекомендації католицької церкви наголошували на цінностях індивідуального розвитку давніх сакральних традицій у композиторській творчості сучасників. Паралельно слід відзначити також спільне прагнення

¹У першу чергу маються на увазі матеріали листування Пауля Гіндеміта з австрійським диригентом віденського камерного хору Гансом Гіллесбергером, якому і присвячена *Меса*.

обох композиторів до функціонування музичного гештальту меси в літургійній практиці. Композитори цитують навіть мелодію одного й того ж самого григоріанського *Credo* з видання *Editio Vaticana Missale Romanum* (1908). При цьому Стравінський вдається до прямого цитування джерела григоріанської монодії. Остання ніби асоціювалася у свідомості автора зі знаковістю *Credo* як богослужбового ритуалу, пов'язаного з соборним сповіданням догматів християнської Віри. Засобами інтонаційної простоти і періодичних повторень коротких формул-поспівок композитор відкрив можливості також для загального співу *Credo* церковним зібранням. Гіндеміт цитує не лише григоріанське *Credo*, а й *Gloria* з першої Меси *Editio Vaticana*. Але в подальшому розвитку матеріалу відношення композиторів до принципів подачі цитованих джерел докорінно відрізняються одне від одного. Гіндеміт посилює в *Credo* емоційне, акламаційне проголошення постулатів Віри засобами поступового ущільнення поліфонічної тканини. Вступна інтонація хорового *Credo* являє собою зразок музично-риторичної обробки. У розвитку теми звертається увага на контрапунктичну різноманітність техніки (остинатних та мікстурних паралелей, імітацій, фуги, канону, *Faux Bourdon*). Гіндеміт намагався втілити єдність Символу Віри через різноманітність мовленнєвих засобів: через виголос, звернення, ствердження, промову тощо. Символіка протестантського бароко, що традиційно втілюється за допомогою риторичних фігур *ascendit* і *descendit*, емоційно посилюється через контрастне зіставлення і розвиток фігур “сходження” (в розділі *Es resurrexit*) та “зійхання” (розділ *Crucifixus*). В цілому, кожен розділ *Меси* Гіндеміта може стати джерелом окремого дослідження необарокової інтерпретації риторичних фігур.

Натомість І.Стравінський зберігає лінеарність григоріанського *Credo*, враховуючи його монодійну природу. Нагадаємо, що під впливом естетики Е.Гансліка композитор виступав не лише проти спадкоємності барочної риторики у богослужбовому співі, але й взагалі проти синтезу мистецтв. На його думку, ідентифікація слова та інтонації веде до “літературизації музики” (термін Е.Гансліка): “З того моменту, коли

спів починає підкорятися слову, він поступово рухається до занепаду. Якщо спів переслідує лише ту мету, щоб виразити сенс слова, музика більш не має з ним нічого спільного” [5:33].

Крім того, І.Стравінський знаходить індивідуальні підлоди до відтворення постулатів Символу Віри у музиці. В *Credo* композитор здійснює інтонаційно-ритмічне моделювання слова. Кожне слово канонічного тексту *Credo* ніби повністю розчиняється в музичній ритміці: слова розділяються на склади, склади ритмічно скандуються, створюючи при цьому акустичний фон (тембровий, тональний, вербальний, а також при комбінуванні різних текстів при одночасному звучанні хорових голосів, т. 73) діалогу вокальної та інструментальної партій. Така інтерпретація *Credo* Стравінським доводить, що артикуляція літургійного Слова як сутність григоріаніки мало цікавить композитора. У *Meci* швидше йдеться про відтворення монодійної “атмосфери”, “духу григоріаніки” іманентними музичними засобами, тобто через рух ритму, гармонії, інтонації. При цьому, теологічний зміст постулатів *Credo* переноситься композитором до сфери тональних співвідношень. Зміна тональності відбувається в кожній строфі тексту і відповідає зміні одного догмата Віри іншим. Тональний план підпорядковується певній логіці **e/E** – **fis D**, **F** – **C-G**, яка піддається теологічному тлумаченню. Ствердження Віри у святість церкви як плоті від плоті Христа демонструється у наступному трактуванні ладо-тональних зв’язків: тональності **e/E** пов’язуються із звуковим розширенням і проясненням слова *Credo* і трактуються як констатація і конкретизація християнської Віри; тональність **fis** символізує подвійну боголюдську сутність Христа та його зв’язок із загалом віруючих у *Communio*; тональність **D** виявляє божественний зв’язок Отця і Сина; розділ *Crucifixus* однотональний, витриманий у **F**; тональність **C** виникає тільки у фіналі *Credo* і пов’язана з проголошенням тези про єдність і святість католицької церкви. Для наочності представимо тональний план *Credo* (e-fis-e-D-fis-D-F-e-fis-e-e-C-G) відповідно до його розділів: *Credo*; *Patrem omnipotentem*; *Et resurrexit*; *Et in Spiritum Sanctum* – **e/E**; *Et in unum Dominum Jesum*

Christum; Qui propter nos homines – **fi**s; Lumen de lumine; Deum verum de Deo vero; et homo factus est – **D**; Crucifixus – **F**; Et unam, sanctam, catholicam et apostolicam Ecclesiam – **C**; Amen – **G**.

У *Месі* П.Гіндеміта інтонаційна адекватність кожного слова латинського тексту вирішується інакше – через його артикуляційні, інтонаційні, риторичні і символічні розшифрування. Синтез музики і слова тут є найважливішим літургійним фактором взаємозв'язку вербально-інтонаційного начала з ритуально-функційним. При цьому, з двох сутнісних літургійних завдань Слова як повідомлення і дієвості композитор акцентує увагу на другій. Гіндеміт прагне донести емоційний зміст Слова засобами його інтонаційного розвитку, а не через його фонетику, синтаксису та притаманні семіологічному розумінню григоріаніки засоби його смислового артикулювання. Таким чином Гіндеміт, на відміну від І.Стравінського, обирає більш апробований в музичній історії шлях: від етоса до афекту, від вербально-інтонаційної логіки до емоційно-символічного виразу. Проте цей шлях, як доведено дослідниками григоріаніки, є одним з проявів антигригоріанських тенденцій і знаходиться “по той бік”, “за межами” генетичних основ церковної монодії.¹ З цієї точки зору *Меса* Гіндеміта видається дещо суперечливим явищем. З одного боку, композитор маніфестує ідею “де містифікації мистецтва”,² що виявилася за відношенням до меси у спростуванні її концертної гештальтності, з іншого боку, втілює автономний за своєю циклічною цілісністю жанр меси відповідно до найвищих професійних критеріїв *музичної події*. Ідея відновлення літургійної функції меси, що почала формуватися у пізній період творчості Гіндеміта, була реалізована ним лише частково. У музичному оформленні меси

¹ Детальніше про це див. у: Kainzbauer Xaver. Gregorianischer Choral: Sprechen vor Gott. Manuskript / Xaver Kainzbauer. – Wien, 2009. – 20 S.

² Ідея Entmystifizierung der Kunst / “демістифікації мистецтва” гармонізувала з вимогами церкви щодо збереження службової функції музики в літургії і з уявленнями про вторинність емоційно-естетичної компоненти літургійної музики перед практичним.

композитор залишився вірним протестантським традиціям літургічної музики та її лютеровському розумінню як *creatura liturgica*, зв'язок божественної *creatura* з творчістю людини. Не випадково, Гіндеміт називав себе вірним протестантом [1].

У ході аналізу, деталі якого залишаємо за межами даної статті,¹ звертають не себе увагу також конфесійні відмінності в реалізації *Credo* І.Стравінським і П.Гіндемітом. Проте спорідненість звучання *Меси* Стравінського з джерелами православного монодичного співу не лежить на поверхні. Навпаки, опора на жанровий канон католицької меси обумовила звернення композитора до джерел григоріанського співу. При цьому композитор обирає той пласт григоріанської монодії, що відомий з досліджень періоду пізнього Середньовіччя (XII-XIII ст.) як “друга григоріаніка”. На відміну від ранніх григоріанських джерел, що визначаються вченими-семіологами як “перша григоріаніка” і вирізняються способами розшифровки невменої нотації у руслі артикуляції Святого Послання, основою монодичних співів “другої григоріаніки” був *cantus planus* як “пригладжений”, “вирівняний”, “площинний” спів. Одночасно, цей пізніший спосіб григоріаніки містив тенденції пристосування монодії до форм ранніх органумів. Виразність слова як повідомлення, що передавалася завдяки різноманітності смислових акцентів невмених знаків та дотримання особливих правил їх інтонування, були втрачені в *cantus planus*. У кантусній поліфонії фрагменти григоріанських мелодій з’явилися у вигляді будівельного матеріалу для тенорового кантусу *cantus firmus* як базису вокальної поліфонії. Музика почала осмислюватися як автономне і не завжди пов’язане зі словом, а відповідно, і з церковною літургією, явище. Проте для Стравінського саме тип григоріанського *cantus planus* видався

¹ Аналіз *Меси* П.Гіндеміта див. у: Єфіменко А. Католицька меса першої половини – середини XX століття: художньо-естетичні та літургійні аспекти: дис. ... док. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 “музичне мистецтво” / Єфіменко Аделіна Геліївна; Нац. муз. академія України ім. П.Чайковського. – К.: НМАУ, 2011.

ближчим до ритуальних основ православної церковної мови і атмосфери богослужбової містерії як *motio* (на відміну від *emotio*, втіленому у *Месі* Гіндеміта). Емоційна функція музики у *Месі* Стравінського незначна, на відміну від її перформативно-ритуальної функції, одним з головних виразів якої є рух, що структурно координується у часі і просторі храму.

“Площинне” трактування багатоголосся І.Стравінським, виражене у силабічному скандуванні латинських слів канонічного тексту, може бути порівняне з канонами православного іконопису. Образотворчі закономірності зворотної перспективи символічно втілювали в іконописі рух “просторово-часового континууму Богослужіння”, “хореографію” (а не властиву західним літургіям “театральність”) храмового дійства (за П.Флоренським) [9]. З іншого боку, вплив на Стравінського західної радикальної естетики “абсолютної музики”, *l'art pour l'art*,¹ виявилось не чужий естетиці Абсолюту православних філософів, які проповідували ідею невичерпної краси божественного священнодійства східних літургій (В.Вишеславцев, П.Флоренський) [8; 9]. У трактуванні григоріаніки Стравінського цікавили аспекти естетичної краси ритуального процесу, ритміки богослужіння, “хореографії храмового дійства”. Давнє естетичне сприйняття православною церквою святості і священнодійства літургії базувалося на осягненні категорії краси як божественної благодаті. Остання складає основу всієї православної релігійної філософії. З цього приводу П.Флоренський підкреслював “особливий світ православної літургії” як художнє ціле, “в якому все сплітається зі всім: храмова архітектура, наприклад, враховує навіть такий малий ефект, як стрічки синьоватого фіміаму, що оточують фрески і куполи, безмежно розширюють архітектурний простір храму, пом’якшують сухість і жорсткість ліній своїм рухом та сплетінням і, як би розплавляючи їх, приводять у рух життя” [9:300]. Флоренський звертав увагу на пластику та ритм рухів священнослужителів, розміреність

¹ “Одкровення і правда твору мистецтва здійснюється через вільну гру його внутрішніх потенцій” [5:33].

церковних процесій як мистецтво своєрідної хореографії, на гру кольорів, на особливі провіювання атмосфери, іонізованої тисячами сяючих вогнів. Священик зауважував, що “синтез храмового дійства не обмежується тільки сферою образотворчих мистецтв, але залучає до свого кола мистецтво вокальне і поезію, – поезію всіх видів, сам будучи у площині естетики – музичною драмою, в якій усе підпорядковано єдиній меті, верховному ефекту катарсису музичної драми” [9:301-302].

Очевидно саме тому сприйняття меси І.Стравінським вражало західного слухача живописністю асоціацій, які не можна безпосередньо побачити при аналізі партитури. На думку французького композитора Р.С'оа (сучасника Стравінського) “літургійність *Меси* асоціюється з живописними ефектами богослужіння, із сяючими соборними вітражами, що насичують простір церкви різними відтінками синіх і червоних кольорів, якщо сонячне світло проникає крізь них до храму”.¹ В літературі існують також порівняння музики *Меси* Стравінського зі стилістикою художників авангардистів Ж.Брака, П.Клеє, П.Пікассо та засобами реалізації художнього цілого як взаємозв'язку парних понять “ідея-звук” – “ідея-колір”. Перша спроба такого конструктивно-іманентного дослідження творчої манери Стравінського належить німецькому мистецтвознавцю В.Громану. В роботі “Der Anteil der bildenden Künste bei Strawinsky” [2:59] вчений порівнює композиційні методи Стравінського з методами побудови “вільних кубістських блоків” авангардного мистецтва, які утворюються через поєднання “ламаних лінійних споруд”. Громан визначає принципи поєднання звукових пластів Стравінського за принципом побудови “ламаних асиметричних ліній”, які розкладаються ніби за спектральним принципом “чистих фарб”. З цієї точки зору зрозуміла синтетична дія вільної ритмічної декламації латинського тексту в проекції на живописно-ритуальні ознаки храмового дійства. Вона очевидна у партитурі *Меси* Стравінського на рівні виразової

¹ “...einem Kirchenfenster von tiefem Blau und Rot, das aufleuchtet, wenn die Sonne hindurchscheint” [4:139].

символіки тональних співвідношень відповідно до естетики абсолютної музики *l'art pour l'art*. Таким чином, націоналізація мистецтва у *Meci*, з її простотою, виразовим примітивізмом, поставленим критиками за провину композитору після першого її виконання, відобразили у свідомості Стравінського, з одного боку, естетичне уявлення про символ храмового дійства, з іншого боку, про практичну можливість активної участі церковного загалу віруючих (спів, рух, споглядання) у ритуальному процесі літургії.

Що ж поєднує у даному разі такі різні Меси І.Стравінського і П.Гіндемита? Обидва композитори неодноразово висловлювалися про ідеї щодо реалізації сучасної музики у богослужбовій практиці, а звідси, про пов'язані з ними ідеї другорядної ролі композиторської особистості. Для втілення цих ідей композитори обирали різні шляхи: Гіндеміт відстоював корисність і практичний сенс музики в якості *angewandte Kunst* (прикладного мистецтва), Стравінський здійснював реставрацію архаїчних пластів мистецтва (метафорично висловлюючись про справжнє покликання митця у потребі "ремонту старих кораблів").

Про діалектику єдності цих протилежних шляхів розвитку мистецтва першої половини ХХ ст. влучно висловився німецький композитор, сучасник І.Стравінського і П.Гіндемита Х.Тіссен: "Якщо ми нарешті погодимося з формулюванням індивідуальної я-музики і речовинної це-музики як з антиподами, ми спіткаємо суть речей, на яку орієнтується весь музичний процес у вигляді чистої творчої функції, художнього творіння, яке цю речовинність усвідомлює як органіку саморозвитку і самозростання "це-музики" з чистого матеріалу. "Це" музичить у середині мене і виходить з мене, що означає: я випробовую органічне зростання іншого суб'єкта в мені; компонувати означає здійснювати чистий процес у-себе, зростати у потоці музичної функції: таким чином, центром шедевр залишаюся не я з моїми настроями або намі-

рами, центром осмислюється сама музична субстанція і її розвиток з самої себе”.¹

В одному та іншому випадках видатні мистці П.Гіндеміт і І.Стравінський в різних версіях музичного гештальту римолатинської меси запропонували католицькій церкві зразки сучасного мистецтва, що виявилися співзвучними реформі літургічної музики у вигляді понадконфесійної музичної реформи літургії. З цієї точки зору, композитори зазирали далеко за межі ідей і рішень Другого Ватиканського Собору – в майбутнє розвитку музичної теології.

1. Gottwald Clytus. Hindemith: Der treue Protestant / Clytus Gottwald // Hindemith Jahrbuch : Annales Hindemith / XXXV. – Mainz u. a. : Schott Verlag, 2006. – S. 8-44.
2. Grohmann W. Der Anteil der bildenden Künste bei Strawinsky / W. Grohmann // Strawinsky. Wirklichkeit und Wirkung ; [Hg. Lindlar, Heinrich]. – Bonn : Boose u. Hawkes Verlag, 1958. – Heft 1. – 88 S. – (Musik der Zeit. Eine Schriftenreihe zu Musik und Gegenwart. Neue Folge, 1952-1955).
3. Rössler Franz-Georg. Paul Hindemith. Messe (1963) / Franz-Georg Rössler. – München : Wilhelm Fink Verlag, 1985. – 67 S. – (Werkmonographien zur Musikgeschichte : Serie „Meisterwerke der Musik“ ; Bd. 41).

¹ “Wenn wir einmal einen Gegensatz von persönlicher Ich-Musik und sachlicher Es-Musik akzeptieren und formulieren, so liegt die Sache, nach der die Sachlichkeit orientiert ist, in der reinen schöpferischen Funktion, im bildnerischen Vorgange, und diese Sachlichkeit kann zunächst besagen: aus reinem Material organisch wachsen. Es musiziert aus mir – das heißt: ich erlebe in mir das organische Wachsen eines anderen Subjekts; komponieren ist ein in sich reiner Vorgang des Strömens der musikalischen Zeugungsfunktion: Zentrale des Kunstwerks bleibe nicht Ich mit meiner Stimmung oder Ausdrucksabsicht, sondern zur Zentrale wird die musikalische Substanz um (und?) ihre Entfaltung aus sich selbst” [6:59].

4. Siohan Robert. Igor Strawinsky in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten; [Übertr. von Clarita Waage, Hortensia Weiher-Waage und Paul Raabe] / Robert Siohan. – Hamburg : Rowohlt-Verlag 1960. – 177 S.
5. Stravinsky I. Musikalische Poetik: [übersetzt von H. Strobel] / Igor Stravinsky. – Mainz : Schott, 1949. – 80 S.
6. Tiessen Heinz. Zur Geschichte der jüngsten Musik : (1913 – 1928) ; Probleme und Entwicklungen / Heinz Tiessen. – Mainz : Schott, 1928. – 91 S.
7. Weid Jean Noël. La musique du XXe siècle / Jean Noël van der Weid. – Paris : Hachette Littératures, 2005. – 719 S.
8. Вышеславцев Б. П. Этика преображенного эроса / Б. П. Вышеславцев. – М. : Республика, 1994. – 368 с. – (Библиотека этической мысли).
9. Флоренский П. Иконостас. Избранные труды по искусству / Павел Флоренский. – М : Искусство, 1994. – 254 с.

Adelina Yefimenko

Interpretation features of the Catholic mass by I.Stravinsky and P.Hindemith (based on Credo by as an example).

The article analyses the general lines and distinctions at the interaction of the catholic mass by I.Stravinsky and P.Hindemith sourcing in religion and the individual style of every composer.

Key words: mass, Credo, I.Stravinsky, P.Hindemith, canonical text

Сфімєнко Аделіна Геліївна (Луцьк)

Доктор мистецтвознавства, професор кафедри

історії, теорії мистецтв та виконавства

Волинського Національного університету ім. Л.Українки,

E-mail: adelina11@yandex.ru Tel.: (0332) 730265

КАТЕГОРІЯ “ХУДОЖНІЙ СВІТ” В АСПЕКТІ ДОСЛІДЖЕННЯ РІЗНОРІВНЕВИХ ЯВИЩ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядається категорія “художній світ” в історичному екскурсі формування терміна в культурології і філології та простежуються особливості його експлікації в музикознавстві. Ця робота є спробою проаналізувати феномен прояву універсальних і вузько-індивідуалізованих характеристик художнього світу в аспекті дослідження цілісності різнорівневих явищ.

Ключові слова: художній світ, музичний твір, смисл, цілісність, ізоморфна система.

*Він же промовив: “До чого подібне
Царство Боже, і до чого його прирівняю?
Подібне воно до гірчиного зерна,
що взяв чоловік і посіяв його в своїм саді.
І воно виросло, і деревом стало, і “кублилось
птаство небесне на віттях його””
Лк., 13:18-19*

*... Наш світ нескінченний і нескінченні інші світи,
і необмежена кількість можливих світів.
Умберто Еко “Маятник Фуко”*

Для сучасного музикознавства залишається актуальним питання цілісного осмислення різнорівневих явищ музичної культури¹, про що свідчить поява музикознавчих робіт, чи-сленні наукові конференції та видання збірок статей, присвячених даній проблемі.²

¹ Питання “цілісного підходу” до дослідження явищ не обмежується рамками музикознавства і сьогодні пріоритетне для багатьох областей науки і життя.

² Див.: “Науковий вісник НМАУ ім. П.Чайковського”, К., 2005, випуски 48 і 51, які видані за матеріалами виступів на конференціях, присвячених проблемі цілісності.

Дослідження в руслі проблематики “цілого” викликає необхідність термінологічного визначення цього “цілого”, здатного вмістити в собі усі складові компоненти і відобразити структурні та надструктурні його характеристики, і в якій змогли б реалізуватися його внутрішні функціональні та смислові потенції. На наш погляд, найбільш адекватним в даному випадку є поняття “художній світ”. Маючи широке використання в літературознавстві та культурології, “художній світ” як термін в музикознавстві функціонує більше в метафоричній площині, існуючи в досить великому полі синонімічних понять.

Завданням даної статті є спроба обґрунтування визначення “художній світ” як музикознавчої категорії, виявлення характерних особливостей його проекції в цілісному аналізі різнорівневих явищ музичної культури.

Про універсальний характер терміна “художній світ” вже говорять етимологічні витоки складових підмета і визначення. Спектр значень категорії “світ” в різних мовах має свої індивідуальні експлікації: давньогрецьке “kosmos” (“упорядкований”, “прикрашений”, “ладний”) – розкриває естетичний аспект; латинський “mundus” (однокорінне з “universum”) – “той, що спрямований до єдиного, повертається до єдиного” – і аспект логічний; українське “світ” означає “ту частину суцього, що увійшла у світ”, поза “світу” знаходиться темрява небуття; російське “мир” (від старослов’янського “mĭr”, є однокореневим слову “mĭra”) – в аспекті суцього, упорядкованого в певних заходах, на відміну від безмірного хаотичного буття [3:2]. Таким чином, кожна мова висуває на перший план якийсь один аспект єдності розмаїття наскрізної доцільності предметів (речей) світу.

Слово “художній” похідний від російського “худогий” – “художній” (“обізнаний”, “досвідчений”), що бере початок від українського “худого” (“умілець”, “художник”) і старослов’янської “худог” (“досвідчений”) [14]. У свою чергу, етимологічні коріння останнього йдуть до слів “handags” і “handugs” (з мови готів), відповідно позначають “спритний” і “мудрий” [14].

Отже, “світ художній” в етимологічно-смисловому аспекті – це майстерно створений (чи той, що знаходиться в проце-

сі створення), впорядкований, телеологічний універсум, що володіє мудрістю і несе в собі досвід вже пережитий його “творцем” та нескінченно потенційно можливий для проникуючого в цей світ. Саме через досвід сприймаючого, цілісний світ-як-даність існує як такий, що постійно знаходиться в становленні.

Дослідження проблеми “художній світ” з’явилися у філософсько-критичних працях В.Соловйова, В.Розанова, К.Леонтьєва ще в 1880-х роках. Одна з основних ідей в них полягає в тому, що художній світ “співзвучний” з “об’єктивним сенсом всесвіту”, “істинним сенсом світових і життєвих явищ”, а душа художника наділена здатністю “індивідуально сприймати і втілювати... загальний істотний сенс світу і життя” [13:401]. Вже в перших спробах осмислення цієї категорії висувається теза про її інтегральний характер – її внутрішню єдність, неподільність природи і культури, духу і матерії, думки і почуття, індивідуального і загального. Наступним етапом “освоєння” “художніх світів” стає епоха “срібного періоду” російського символізму. У своїх роботах В.Брюсов, А.Білий, В.Вересаєв через поняттєву браму “світу” проникали до глибинних основ художнього твору – світогляду, сутності (смислу), істини.

У другій половині ХХ ст. поняття “художній світ” закріпилося в категоріальному апараті культурологів і філологів, поряд з синонімічними визначеннями “поетичний світ” і “внутрішній світ”. Їх широко використовували М.Бахтін, Д.Ліхачов, Ю.Лотман, С.Бочаров, О.Чудаков, Ф.Федоров, М.Гаспаров та багато інших. Під впливом структуралізму і активного розвитку семіотики ракурс розгляду даної проблеми зміщується з духовно-смыслотворчих позицій до проблеми втілення художнього світу “в структурі твору на всіх його рівнях, з одного боку, і визнання залежності організації поетичного цілого від авторської концепції світу, з іншого” [4:7]. Художній світ у багатьох роботах, виданих в 70-80-ті роки минулого століття, постає вже як “відображення реального світу”, де “немає мови про відображення божественного, містичного”, де справжня духовність зводиться виключно до “людського змісту” (курсив мій. – А.Р.) [2:9]. Формуються установки, що

“тільки такий зміст може бути предметом наукового дослідження, тільки він (а не містичне потойбіччя) дане людині в її широкому досвіді, що являє єдність людської чуттєвості, раціональності та суспільної практики” [2:9]. Навіть в сучасній навчально-методичній літературі зустрічаються анахронізми суто матеріалістичного підходу. Наприклад, в “Теорії літератури” В.Халізева визначення художнього світу обмежене “художньо засвоєною і перетвореною реальністю” [16:158], відтвореною художником на основі реального світу, як концепція об’єктивного світу, його оцінка, його версія [15:5]. У пошуках “ідеологічної рівноваги” з’являються нові, на наш погляд, більш місткі і не настільки вихолощені формулювання. У статті Б.Кондакова пропонується наступне визначення: “Художній світ – це створена творчою діяльністю митця цілісна і завершена духовна реальність, яка відтворена (відображена) за допомогою прийнятих (в межах даної культури) знаків і символів” [6:9]. За справедливою думкою автора, художній світ не може бути зведений лише тільки до відбиття в ньому “реалій світу дійсного” [6:10].

Незважаючи на чималу кількість робіт, в яких так чи інакше розглядається проблема “художнього світу”, в літературознавстві до сьогодні існує термінологічна “розмитість” цього поняття: в одному синонімічному полі поруч з ним функціонують визначення “внутрішній світ художнього твору”, “художній текст”, “художня система”, “поетичний світ”, “художня реальність”. Така невизначеність часто призводить до плутанини та конфліктності взаємозамінних понять.

Наведемо декілька прикладів полемічних висловлювань щодо визначення “художнього світу” та “художньої системи”: 1) “Поняття “художній світ” та “художня система” часто *взаємозамінюють* (курсив мій. – А.Р.) один одного, але перше з них підкреслює змістовну цілісність, єдність, органічність явища, що досліджується, а друге – його структурну складність і багатокомпонентність, поділ на численні підсистеми” [11:10]; 2) “Художній світ являє собою... багаторівневу та багатоелементну систему” [12:228]; 3) “Під художньою системою письменника ми маємо на увазі художній світ, що володіє ознаками завершеності, взаємозумовленості всіх струк-

турних рівнів всередині самого себе, особливою організацією зовнішнього зв'язку з середовищем" [18:3]. Як зазначає О.Іванова, "проблема вивчення твору як художнього світу залишається маловивченою сферою літературознавчої науки", а вираз "художній світ" в сучасному літературознавстві досі характеризується "полісемантичністю", "термінологічною нечіткістю", "метафоричним характером" [4:6]. Авторка підкреслює, що "для розуміння специфіки художньої творчості вивчення літератури як художньої реальності є першочерговим завданням, тому що воно акцентує увагу на категоріальній ознаці літератури – здатності створювати самоцінний художній феномен, який і визначається як художній світ твору (системи творів)" [4:6].

Запозичивши з літературознавства термін "художній світ" музикознавча наука в "придане" отримала і цілий ряд локальних проблем, пов'язаних з його семантикою і визначенням. В результаті "... у вітчизняному музикознавстві як синоніми функціонують такі визначення, як "образ світу", "картина світу", "модель світу", "художній світ музичного твору", "звуковий світ музики", "музичний хронотоп" та ін." [17:221]. За надзвичайної строкатості даного синонімічного ряду¹, побудованого переважно за принципом доповнення, а не аналогії, необхідно зазначити, що в принципі кожен з названих термінів близький до самої природи музики, яка, з одного боку, це – "особливий світ, що володіє власним **буттям**"², і про який вона "не розповідає..., не описує його, але сама є цим світом" [10:365], а з іншого – відкриває "слухачу доступ до його істинної реальності", відновлює "її єдність з реальністю його світу" [10:370]. Можливо, розуміння музики як "особливого світу" пояснює той факт, що в спробі осмислити її феномен практично всі дослідники використовують поняття

¹ До нього можна додати і термін "музичний текст", в тому ж контексті використовуваний Л.Акопяном і М.Арановським.

² Що цілком обґрунтовує за відношенням до цього світу використання понять "модель", "образ", "картина".

“світ” (в тому числі з визначенням “художній”¹) або близькі до нього: реальність, буття, простір, незалежно від того, чи є воно в роботі основним, синонімічним до основного, або лежить в периферійній площині контекстуального поля дослідження (роботи М.Арановського, Є.Назайкінського, В.Медушевського, Г.Орлова, І.Барсової, Ю.Чекана та ін.).

Процес пошуку визначення для “світу” (“художній”, “віртуальний”, “новий”, “звуковий”) далеко виходить за межі вдало підбраного епітета. Він подібний до пошуку “імені-ключа”, який, діючи за законом внутрішньої форми,² є одночасно і провідником у світ і картою цього світу. Слово “художній” в даному випадку найбільш точно охоплює саму сутність пізнаваного об’єкта (світу, народженого музичним твором, творчістю композитора), що існує як “впорядкована”³ даність (у повній реалізації творчого задуму) і постійно перебуває в становленні (через акт сприйняття). На відміну від творів інших видів мистецтва, “атомами” музичного художнього світу є з в у к и, які в різноманітних унікальних комбінаціях утворюють його неповторний інтонаційний образ.

Укорінений в сучасному музикознавстві, термін “художній світ” отримав доволі широку амплітуду понятійної шкали – від спроби чіткого наукового формулювання Є.Назайкінського: “Художній світ – це представлена слухачам композитором, виконавцем змістовна сфера музичного твору, творча подoba реального світу, життя, подібне до реального, але яке протікає за законами художньої логіки, в художньому просторі та часі, що відбиває дійсність і через особистість слухача робить на неї свій перетворюючий вплив” [9:70], аж до експансивної метафоричності думки В.Медушевського, що намагається вловити природу художнього світу, що народжується “з теми мислення в полум’я натхнення, а воно є

¹ Наприклад, в роботах Є.Назайкінського, В.Медушевського, Ю.Чекана, М.Скребковій-Філатової, Т.Чорнової.

² Детальніше про це див.: [7:21].

³ “У порядку є нагальна необхідність, бо він вселяє почуття завершеності, цілісності та загальної гармонії. Він вселяє почуття універсального порядку, єдності і краси” [10:90].

розряд перенасичених духовною електрикою хмар світоглядного сенсу в тему-задум і її оточення. Освітлюється палахкотінням зірниць і сліпучими блискавками вивільняється світочуттєва енергія, тема мислення перетворюється на деталізований художній світ твору, розкриваючи себе як всесвіт сенсу” [8:23].

Втім, окрім горезвісної ідеї “відображення дійсності” і “подібності реальності” в формулюванні Є.Назайкинського і екзальтованого тону висловлювання В.Медушевського, по суті своїй, ці визначення не суперечать одне одному. При очевидній відмінності вихідних посилів авторів, в обох випадках підкреслюється смисловий аспект як вузловий і визначальний для буття художнього світу: “музика не означає сенс, але сама є ним” [10:363]. Дійсно, саме зміст пронизує всі його рівні, є його телеологічним обґрунтуванням, його альфою і омегою. “Розташування” сенсу в онтологічному бутті художнього світу визначають вихідні для його існування позиції – творчості або сприйняття. Перша позиція характеризується тим, “що вже є якийсь сенс, але немає твору” [5:39], а друга – “що вже є твір, але ще не відомий укладений у ньому сенс” [5:39]. У кожному випадку, розгортання смислу відбувається в акті мислення (етимологічно закладеного в слові “смысл” від “мыслення”, “з мыслением”), іншими словами в пізнанні цього художнього світу – не залежно від того, чи здійснюється воно через акт творіння – смислопроростання, або через перцепцію готового “продукту” – смислоусвідомлення. Априорі – поза досвідом творіння, або сприйняття – (знову-таки в залежності від вихідної позиції) художній світ існує в “згорнутому”, латентному стані – подібно насінню, що несе в собі всю інформацію про майбутню “дорослу рослину”.

Народження художнього світу (який розглядається в аспекті авторського творіння) у всієї його єдності та цілісності можна символічно уявити як євангельську притчу про гірчице зерно: авторський “попередній задум” (ноумен¹) симво-

¹ Про проблематику ноумена докладніше в статті М.Коваліноса “Про музичні ноумени” [5].

лізує “зерно”, внутрішній світ композитора, його стиль, культуру, традиції (складну взаємодію внутрішніх і впливаючих на них зовнішніх факторів) є благодатним ґрунтом для проростання “зерна” в “задум” (феноменальна реалізація ноумена, феномен першого плану), який “харчуючись” енергією ґрунту матеріалізується у “велике дерево” – музичний текст¹ (в широкому розумінні значення, що включає структурні² та надструктурні компоненти твору – феномен другого плану). У цьому “процесі” ключову роль відіграє час-простір – як шлях реалізації феномена першого плану та умови існування другого. Культура, за визначенням Г. Орлова, “силове поле” – середовище формування, життєвий простір “дерева художнього світу”, має, безсумнівно, безпосередній вплив на його форму. Народившись і сформувавшись у творчому акті, художній світ готового “створеного” музичного твору аж до процесу його “усвідомлення” “згортається” до граничної концентрації “насіння”. І тільки впавши на “ґрунт” досвідусвідомості (в якому первинним, але не єдиним є саме слуховий досвід), реалізує всі свої потенції, відроджуючись в новій якості в когнітивному акті. Унікальність пізнання художнього світу музичного твору полягає в тому, що безпосередньо пов’язаний зі слуховим досвідом, він не зводиться лише до нього, він здійснюється “не тільки в даному акті слухання музики, а й поза його межами” [10:15]. Процес повнокровного усвідомлення нової реальності – художнього світу, “загострює на собі всі наші здібності – чуттєві, інтелектуальні та емоційні” [10:15], коли “думка проходить крізь нотний текст у той віртуальний духовний простір, який ми схильні називати музичним змістом і... заради якого вона й написана” [10:7].

Взаємозумовленість форми і змісту дозволяє зробити висновок про деякі загальні принципи побудови та функціонування художніх світів музичних творів, об’єднаних одним жанром. Наприклад, можна говорити про певну специфіку

¹ Який в процесі сприйняття стає інтонаційним образом даного світу (термін Ю. Чекана).

² Обумовлена жанровими ознаками структура твору є “несучим каркасом” художнього світу.

художнього світу квартетів, симфоній, романсів, опер і т. д. З іншого боку, інтерпретація жанрової моделі і, відповідно, конкретне індивідуальне вирішення структури (форми) підпорядковується волі композитора, знаходить своє вираження в авторському стилі. Таким чином очевидно, що художні світи творів, об'єднаних однією жанровою сферою, і які належать творчості одного композитора, утворюють єдиний художній світ, внутрішньо не однорідний, включаючи в себе безліч елементів, що взаємодіють поміж собою на різних рівнях за своїми внутрішніми, властивими саме цьому світу, законам.

В той же час, даний художній світ є складовою художнього світу і епохи, і творчості композитора, і жанру, як самотійної сфери музичної культури, і, врешті-решт, входить в складну ієрархічну систему художнього світу музики. Подібну систему Г. Орлов називає “деревоподібною ієрархією” і підкреслює її ізоморфну природу, де “кожна гілка, гілочка, паросток... не тільки приймає участь в життєдіяльності цілого, але й розділяє з ним характер і властивості” [10:51]. З цього випливає, що художні світи, будучи унікальною системою – цілісною, але не герметичною, при об'єднанні в більші системи, зберігаючи свої властивості, утворюють нові типи взаємин, забезпечуючи цілісність нового поєднання. Погляд на художні світи крізь призму їх “нової цілісності” змінює ракурс огляду і відкриває можливість виявити поряд з унікальними особливостями їх універсальні компоненти, які забезпечуватимуть ізоморфізм системи на всіх рівнях.

Таким чином, категорія “художній світ” розкриває можливості, з одного боку, інтегрувати різнорівневі явища музичної культури, а з іншого – індивідуалізувати досліджуване явище, виявити тільки йому притаманні властивості і характеристики.

Вищесказане дозволяє визначити художній світ як простір художньої реальності, яка створюється волею композитора (синергією композиторів), через музичний твір (групу творів), цілісність якого визначається системою взаємозв'язку складових ієрархічного плану художньої організації одного або кількох творів. Потенціал його розгортання – в когні-

тивному акті “відтворення” і “осмислення”, причому один раз “усвідомивши” музичний твір як явище, ми можемо підключитися до феномену (коду) цілісності даного конкретного художнього світу через спогад або зіткнення з одним з ключових елементів, що є частиною цього цілого.

Рамки статті не дають можливості дослідити усе коло порушуваних питань і проблем, пов’язаних з функціонуванням терміну “художній світ” в музикознавстві, але безсумнівною є необхідність і потреба подібних робіт, які дають ключ до усвідомлення феномену музичного явища як такого.

1. Арановский М. Г. Текст как междисциплинарная проблема / Арановский М. Г. // Музыкальный текст: структура и свойства. – М. : Композитор, 1988. – С. 7-22.
2. Бычков Ю. Н. Проблема смысла в музыке / Ю. Н. Бычков // Музыкальная конструкция и смысл : сб. трудов. Вып. 151. – М., 1999. – С. 8-21.
3. Даренская Т. В. Категория “образ мира” в современном философском дискурсе / Т. В. Даренская [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kollegiya.iatp.org.ua>, или <http://litopys.berdyansk.net> / 06/02/2007. – 434 kb.
4. Иванова О. А. Художній світ Пастернака-лірика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.02 “Російська література” / О. А. Иванова. – Одеса, 2000. – 20 с.
5. Ковалинас Н. О. О музыкальном ноумене / Н. О. Ковалинас // Художня цілісність як феномен музичної творчості та виконавства : науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. Вип. 48. – К., 2005. – С. 36-43.
6. Кондаков Б. В. Русская литература 1980-х годов и художественный мир Д.Н.Мамина-Сибиряка / Б. В. Кондаков // Известия Уральского государственного университета. – 2002. – № 24. – С. 9-24.
7. Мамардашвили М. Картезианские размышления / Мераб Мамардашвили. – Москва : Прогресс, 2001 – 349 с.
8. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования : сб. статей. – К. 1985 – С. 18-28.
9. Назайкинский Е. В. Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин / Е. В. Назайкинский // Советская музыка. – 1982. – № 2. – С. 64-72.

10. Орлов Г. Дерево музыки / Генрих Орлов. – СПб., 2005. – 440 с.
11. Русинова Н. В. Художественный мир новелл Анри де Ренья : дис. ... канд. филологич. наук : 10.01.03 / Наталья Владимировна Русинова. – М., 2003. – 153 с.
12. Рымарь Н. Т. Поэтика романа / Н. Т. Рымарь. – Куйбышев, 1990. – 252 с.
13. Соловьёв Вл. Философия искусства и литературная критика / Владимир Соловьёв. – М., 1991. – 401 с. – (История эстетики в памятниках и документах).
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Макс Фасмер. – М. : Прогресс, – 1987. – Т. 4.
15. Фёдоров Ф. П. Романтический художественный мир: пространство и время / Ф. П. Фёдоров. – Рига, 1988 – С. 5
16. Чекан Ю. Образ світу в музиці: від метафори до категорії / Юрій Чекан // Історія музики в минулому та сучасності : науковий вісник НМАУ ім. П.Чайковського. Вип. 12. – К., 2000. – С. 221-228.
17. Шалыгина О. В. Время в художественных системах А.Чехова и А.Белого : дис. на соискание науч. степени канд. филологич. наук : спец. 10.01.01 “История русской литературы” / О. В. Шалыгина. – Москва, 1997. – С. 3
18. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М., 2000. – С. 158

Anna Rizaeva

The category “artistic world”

in terms of study of multi-level phenomena of musical culture

This article examines the category of “artistic world” through the history of the formation of the term in cultural studies and philology, and especially its explication in musicology. An attempt was made to reveal phenomena of manifestation of universal and highly individualized characteristics of the artistic world in terms of integrity of the multi-level phenomena.

Key words: artistic world, a musical composition, integrity, sense, isomorphic system.

Різаєва Аанна Євгенівна (Київ)

Пошукувач кафедри історії зарубіжної музики

Національної музичної академії України ім. П.Чайковського

E-mail: anriza777@gmail.com Tel.: +38 097 2777758

ВИКОРИСТАННЯ КОЛЬОРОВО-КОДОВОЇ МАТРИЦІ В РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ-ВОКАЛІСТАМИ В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОМУ КЛАСІ

Стаття присвячена питанням організації занять зі студентами-вокалістами з дисципліни “Концертмейстерський клас”, яка входить до учбового плану вищих навчальних музичних закладів різних країн. Для забезпечення цілеспрямованої організації занять і самопідготовки студентів автор пропонує використання широкого підходу, що полягає у вживанні на заняттях 20-позиційної матриці, що сполучає в собі 5 компонентів вокального твору і 4 методи роботи з ними.

Для зручності роботи з матрицею автор вводить поняття “гармоніка”, “хроматика”, “музичний холон” твору, уподібнює процес його вивчення певним тимчасовим етапам: народженню, збереженню, перетворенню, виводу і синхронізації. Розроблена матриця і принципи роботи з нею можуть бути адаптовані для навчання студентів інших музичних спеціальностей та дисциплін.

Ключові слова: концертмейстерство, матриця, спів під акомпанемент, компоненти вокального твору, музичний холон твору, оцінювання.

Термінологія. *Концертмейстерство* (korrepetition – англ., нім.; korrepetision – тур.): 1) процес розучування вокальної, хорової партії з ким-небудь [3]; 2) одна з навчальних дисциплін музичних училищ та ВНЗ. Концертмейстерство, як правило, розглядають під двома кутами зору. З одного боку, цей предмет є одним з етапів підготовки піаніста, який навчається роботі з вокальною (хоровою) партитурою, мистецтву акомпанементу солюючому інструменту, хору або вокалісту. З іншого боку, концертмейстерство – це дисципліна, спрямована на підготовку виконавця-вокаліста (інструменталіста), який навчається співу (грі) під інструментальний (рідше, хоровий) супровід і мистецтву роботи з нотним текстом (партитурою).

Концертмейстер – фахівець-наставник, який грає на фортепіано (замість оркестру) і “відповідає” за розучування і точне виконання партій співаками, хором, інструменталістами, танцюристами і акторами, а також, що є головним, відповідає за ансамбль між виконавцями і музичним супроводом [1].

Холон – система (або явище), яке само по собі є цілим, але разом з цим є частиною ще більшої системи. Кожна система може розглядатися як холон – від субатомних часток до всесвіту в цілому [2].

Музичний холон: 1) ідеальне уявлення про звучання твору; 2) звучне “тіло” твору. Створюється слухачем або виконавцем в процесі його сприйняття, розучування або виконання. Відображає глибоко особовий сенс. Сприйняття і уявлення музичного холона, на думку автора, може бути пов’язане з двома основними процесами музичного мислення – з одномоментним звукосмисловим згортанням і розгортанням музичного образу [5].

Матриця – математичний об’єкт, записаний у вигляді таблиці, яка є сукупністю рядків і стовпців, на перехресті яких знаходяться елементи.

Колірна матриця: представлений у вигляді таблиці константний колірний код, що використовується для організації роботи з вивчення вокального твору.

Гармоніка – вертикальний ряд матриці; цілісний обхват (вивчення, освоєння, осягнення) одного з 5 компонентів вокального твору за допомогою 4 основних методів його вивчення.

Хроматика – горизонтальний ряд матриці; цілісний обхват 5 компонентів твору за допомогою одного з основних 4 методів роботи над нотним текстом.

Постановка проблеми. Учбова дисципліна “Концертмейстерський клас” (в інших країнах – “Korrepetition” (Туреччина), “Korrepetition” (Німеччина, США, Канада та ін.) є обов’язковим предметом різних спеціальностей і учбових планів вищих музичних навчальних закладів і консерваторій різних країн. Вона є одною з провідних учбових дисциплін, спрямованих на оволодіння студентами вокальним мис-

тецтвом. Виходячи з назви предмета, зусилля викладача повинні спрямовуватися на допомогу студентові в засвоєнні музичного матеріалу, що вивчається, з метою підготовки його до вокально-технічної роботи на занятті з вокалу. Організація проведення занять з даної учбової дисципліни може бути розглянута з двох різних сторін або підходів.

При першому, вузькому, підході викладач, як правило, грає роль *навчального концертмейстера*. Він обмежується виконанням акомпанементу вокального твору і роботою над неточностями і помилками, допущеними студентом в ході його виконання. При використанні широкого підходу викладач спочатку працює за певним планом, що мінімізує можливі помилки і неточності під час виконання студентом твору. В його основі лежить системний принцип вивчення вокальних творів, який спирається на матрицю, що складається з елементів музичної мови (компоненти твору) і методів роботи з ними. У процесі поетапної роботи студент вивчає особливості взаємодії компонентів твору, осягає його цілісність, перед ним “відкриваються” шляхи подолання наступних “бар’єрів”. Викладач контролює рівень усвідомлення та якість виконання студентом нотного тексту вокальної композиції і не переходить до ансамблевої роботи (аккомпанемент) до тих пір, поки не переконається, що студент “засвоїв” мелодичні і ритмічні особливості вокальної партії твору. Даний підхід спрямований, у першу чергу, на підвищення рівня усвідомленості під час роботи над вокальними творами, по-друге, на розширення уявлень студентів про вокальну музику, що вивчається, по-третє, допомагає об’єктивніше оцінювати роботу студентів на заняттях і в процесі самопідготовки.

Тим часом, як показує практика, викладачі на заняттях найчастіше використовують вузький підхід, при якому даний предмет розглядається як виключно допоміжна дисципліна, що є підготовкою студента до занять з “Вокалу”. Вузький підхід, мабуть, є недостатнім, оскільки обмежує виховні, освітні й організаційні можливості, які є в розпорядженні у викладача в процесі проведення занять зі студентами.

У завдання автора входить показати можливість організації навчального процесу в рамках широкого підходу, що передбачає використання спеціально розробленої 20-позиційної колірної матриці.

Системна організація роботи на занятті. Будь-який музичний твір заснований на певному поєднанні засобів музичної виразовості: мелодії, ритму, гармонії, поліфонії, динаміки, тембру (регістри), має певну форму будови і належить до певного жанру музики. Для вокального твору особливо великого значення набуває поєднання музики з поетичним словом.

При вивченні музичного твору вокаліст зіштовхується з музичною і вокально-технологічною проблемами. Викладач “Концертмейстерського класу” значною мірою відповідає за рівень виконання студентом саме музичної основи твору: перевіряє якість інтонації, правильність виконання ритму, динамічних відтінків і слів, стежить за якістю ансамблю (робота студента з акомпанементом). Не є таємницею, що всі компоненти твору і засоби музичної виразовості складають єдине ціле. Проте, як засвідчує практика, процес розучування твору (як правило) краще організовувати поетапно, детально і цілеспрямовано.

Матриця. При розучуванні нового твору викладач звертає увагу студентів-вокалістів на 5 основних компонентів, які послідовно вивчаються на занятті: мелодичний, ритмічний, “структурний”, вербальний (слова) і ансамблевий (спів під акомпанемент). “Структурна” сторона окрім мелодії і ритму включає й інші засоби музичної виразовості: форму, гармонію, поліфонію, динаміку, агогику виконання і загальну інформацію про твір. Кожен з вказаних компонентів вивчається послідовно за допомогою 4 методів або напрямів роботи: 1) аналізу, 2) виконання вокальної партії на фортепіано, 3) сольфеджування і 4) вокальної роботи. Вивчення кожного наступного компонента ґрунтується на вже отриманих знаннях про попередній компонент і набутті умінь і навичок його виконання. Поєднання (пересічення) 5 компонентів твору з 4 методами роботи утворює матрицю, яка складається з 20 способів (позицій) його вивчення. Кожній позиції відповідає

певна цифра. Наприклад, цифра 1, вказуюча на пересічення “мелодії” і “аналізу”, означає “аналіз мелодії”. Цифра 6, яка показує поєднання “гри на фортепіано” і “ритму”, означає виконання на фортепіано мелодичної лінії (вокальної партії) твору в правильному ритмі. Існує 3 порядки роботи над твором: “гармонійний”, “хроматичний” і “діагональний”. З них перші 2 порядки є основними, останній – контрольним.

Гармонійний порядок вивчення вокального твору. Для повного обсягу всього твору виконавець у процесі його вивчення послідовно “проходить” через 5 гармонік, спрямованих на акцентоване вивчення, відповідно, мелодії, ритму, структури, слів та інструментального супроводу твору (Таблиця 1).

Таблиця 1

Гармонійний порядок вивчення вокального твору

Методи роботи	Гармоніки (компоненти твору) / позиції				
	Мелодія	Ритм	Структура	Слова	Ансамбль / Акомпанемент
Аналіз	1 ч	5 б	9 с	13 ж	17 ч
Гра на ф-но	2 б	6 с	10 ж	14 ч	18 б
Соль-феджіо	3 с	7 ж	11 ч	15 б	19 с
Вокальна робота	4 ж	8 ч	12 б	16 с	20 ж
Часовий етап (клітинка часу)	Вхід / Народження	Пам'ять	Перетворення	Вихід / Проявлення	Матриця / Синхронізація
Дія	Ініціюй	Пам'ятай	Формулуй	Виражай	Саморегулуй
Загальні музичні здібності та вокально-технологічні уміння	Сприймай	Пам'ять	Уява, фантазія	Творче мислення: створення музично-художнього образу	Синхронізація роботи усіх здібностей: реалізація музично-художнього образу

З таблиці 1 видно, що кожен з компонентів твору вивчається комплексно, за допомогою 4 методів, що приводить до якнайповнішого розуміння і засвоєння матеріалу, що вивчається. Нумерація позицій показує послідовність роботи: кожен подальший крок засвоєння музичного тексту вбирає в себе попередні етапи. Кожній гармонії відповідає один з 5 тимчасових етапів вивчення вокального твору: “вхід”, “пам’ять”, “перетворення”, “вихід”, “синхронізація”. При цьому, на кожному з тимчасових етапів (у кожній з клітинок часу) роботи над твором відбувається “включення” і домінування тих або інших психічних функцій і музично-художніх здібностей: сприйняття, пам’яті, уявлення, уяви, фантазії, творчого мислення.

На початковому етапі роботи над твором (позиції 1-4: мелодія / вхід) – відбувається ознайомлення з твором і “включаються” функції сприйняття і уявлення. На другому етапі (позиції 5-8: ритм / пам’ять) – відбувається з’ясування мелодійних і ритмічних особливостей твору, особливості їх взаємодії; тут “включається” функція пам’яті.

На третьому етапі (позиції 9-12: структура / перетворення) – відбувається продовження вивчення особливостей музичної мови твору, компонентів музичної виразовості: гармонії (поліфонії), динаміки, регістрових звучань (тембр) і форми. При цьому початкові уявлення про будову і звучання твору видозмінюються і збагачуються; “підключається” функція уяви.

На четвертому етапі (позиції 13-16: слова / вихід) – в результаті поєднання музичної складової твору зі словами проходить творча робота над створенням музично-художнього образу. І, нарешті, п’ятий, останній, етап (позиції 17-20: ансамбль / синхронізація) присвячений синхронізації в єдине ціле всіх компонентів твору, поєднання вокальної партії з акомпанементом, роботі над ансамблем і реалізації музично-художнього образу. Саме на цьому етапі актуалізується весь комплекс загальних, музичних і драматичних здібностей студента.

Поєднання на рівні кожної з гармонік значень дії клітинки часу і відповідної здатності утворює девіз (основне призна-

чення) гармоніки (Таблиця 1). При цьому девізи поширюються і на кожну з позицій гармоніки. Наприклад, девізом першої гармоніки (позиції 1-4) є: “ініцією народження уявлення про твір”.

Нижче подано девізи останніх гармонік. Друга гармоніка (позиції 5-8): “пам’ятай отриману інформацію про мелодію і ритм твору”; третя гармоніка (позиції 9-12): “формулою особливості взаємодії мелодії, ритму та інших компонентів музичної виразовості і перетвори отриману інформацію за допомогою уяви і фантазії”. Четверта гармоніка (позиції 13-16): “виражай прояв творчого мислення шляхом створення музично-художнього образу твору”. П’ята гармоніка (позиції 17-20): “саморегулою синхронізацію роботи всіх психічних функцій і здібностей з метою реалізації музично-художнього образу”.

Опис роботи над компонентами твору. Вивчення компонентів музичного твору (елементів музичної виразовості) передбачає їх: 1) аналіз, 2) виконання вокальної партії нотного тексту на фортепіано, 3) сольфеджіо, 4) вокальну роботу. Послідовно розглянемо кожну з гармонік.

Мелодія. Вивчення мелодичної гармоніки (мелодичної лінії) передбачає вивчення позицій 1, 2, 3, 4.

1. Аналіз мелодії включає розгляд її будови з точки зору тонального плану, складових інтервалів, особливостей ритму, динаміки, кульмінацій, діапазону, теситури, способів звуковитягування (*legato*, *staccato*), мелізматіки.

2. Безпомилкове виконання вокальної стрічки на фортепіано лежить в основі всієї подальшої роботи над твором. Після виконання цього завдання студентові можуть бути запропоновані більш складні завдання: а) співати мелодію (сольфеджіо) і одночасно виконувати її на фортепіано; б) співати мелодію зі словами, підігруючи собі на фортепіано. Вивчення цієї позиції важливе для подальшого контролю і самоконтролю якості інтонації і чіткого дотримання ритму твору.

3. Позиція “Сольфеджіо” передбачає спів з назвою нот вокальної стрічки твору студентом без допомоги фортепіано (а *capella*). Мета цього завдання – досягнення чистоти ін-

тонації. Робота над чистотою інтонації ґрунтується на умінях і навичках аналізу мелодії і залежить від якості її виконання на фортепіано.

Чисте інтонування передбачає наявність у студента добре розвиненого музичного звуковисотного слуху, особливо його репродуктивного компонента, відповідального за якість відтворення мелодії [5]. В структурі цієї здібності розрізняють відчуття тоніки, відчуття ладу і відчуття інтервалів, які дуже важливо розвивати в процесі занять. Відчуття ладу розвивається шляхом вивчення тяжінь в мелодійній лінії, відчуття інтервалів – шляхом аналізу і співу найбільш складних місць в мелодії і співвідношення інтервалів з рівнями ладу. Ця робота також пов'язана з освоєнням інших компонентів твору – його ритму, слів і є основою для переходу до вивчення наступної позиції: “вокальна робота”.

4. Позиція “Вокальна робота” пов'язана з пошуком “правильного” вокального звучання, відповідного сенсу твору. Незважаючи на те, що якість вокального звучання студент удосконалює на заняттях з вокалу, викладач у процесі заняття може вказувати студентові на явні помилки у виконанні вокальної партії. Вони, як правило, пов'язані з неточностями в артикуляції голосних звуків, слів іноземного тексту і слабкою дикцією.

Ритм. Вивчення ритму твору передбачає вивчення позицій 5, 6, 7, 8.

5. Аналіз ритму включає розгляд метра, розміру твору та інших його особливостей (основні ритмоформули, паузи, мелізми, фермати). Студент повинен вміти показувати і називати сильні і слабкі долі такту (наприклад, “раз-і, два-і” тощо), а також вміти рахувати вголос різну тривалість нот (наприклад, чверті, восьмі, шістнадцяті ноти), ноти з крапками.

6. Безпомилкове виконання ритму вокальної партії на фортепіано лежить в основі всієї подальшої роботи над твором. Студентові необхідно навчитися грати ритмічно мелодію правою рукою на фортепіано, одночасно вголос рахуючи сильні і слабкі долі такту.

7. Позиція “Ритм – Сольфеджіо” спрямована на усвідомлення ритмічних особливостей твору в процесі його соль-

феджування (спів нотами). Як правило, труднощі можуть викликати моменти, пов'язані з вокальним вступом після інструментального вступу, продовженням співу після пауз, довгими і залігованими нотами, виконання нот короткої тривалості, з різкою зміною розміру, тривалості тощо.

8. Позиція “Ритм – Вокальна робота” пов'язана зі всіма попередніми позиціями. Вона передбачає подальше вокальне завоснення твору, акцентує з'ясування його ритмічних особливостей в процесі виконання. Відомо, що в процесі вокального оформлення звучання виконавець може втрачати контроль над плинністю метра і ритму твору, що неминуче приводить до помилок. Виконавець, уважно опрацьовуючи цю позицію, тим самим запобігає їх появі.

Структура. Ця гармоніка (позиції 9, 10, 11, 12) є однією з ланок у перетворенні первинних уявлень про те, як повинен звучати матеріал, що вивчається. Як правило, виконавець при вивченні твору основну увагу приділяє мелодичній, ритмічній сторонам вокальної партії твору і словам. Проте, не включаючи в роботу над твором знання про інші елементи музичної виразності, не пов'язуючи їх в одне ціле з вже вивченими позиціями, він обмежує своє загальне уявлення про твір, що, безумовно, відбивається на якості виконання. Назва гармоніки “Структура” носить умовний характер. Її можна було б назвати “Форма” або “Гармонія”. Пропозицією цієї гармоніки автор підкреслює важливість вивчення інших складових музичної мови твору (окрім мелодії та ритму).

9. Аналіз “Структури” твору будується на вивченні його форми, гармонії, можливих поліфонічних особливостей, динаміки, стилю і агогіки виконання, а також загальної інформації про нього. Рівень аналізу залежить від теоретичних знань, що є у студента, від курсу його навчання. Завдання викладача – навчити студента знаходити взаємозв'язок між основними елементами музичної виразовості, мотивувати студента вчитися “передчувати” побачену в нотах цілісну картину музичного звучання твору.

10. Фортепіано також відіграє важливу роль при вивченні твору. При цьому основними завданнями є: ознайомлення з

фортепіанним акомпанементом твору та його гармоніями (акордами); аналіз взаємодії ритму вокальної партії і акомпанементу. Студентові необхідно навчитися грати лівою рукою: 1) лінію баса, 2) акорди, що потрапляють на сильні долі такту (аккомпанемент), 3) поєднувати гру вокальної стрічки правою рукою з грою лінії баса або акордів лівою рукою.

11. У цій позиції відбувається “закріплення” і подальший розвиток умінь і навичок, отриманих при вивченні 10 позиції. Вона спрямована на розвиток гармонічного слуху, відчуття музичного ритму і загальної координації рухів студента. Останній має оволодіти практикою співу нот (сольфеджіо) своєї вокальної партії з одночасним виконанням нижнього голосу партії акомпанементу (баса) лівою рукою.

12. “Вокальна робота” у поєднанні зі “Структурою” тісно пов’язана з двома попередніми позиціями і спрямована на координацію вокально-технічних умінь студента з його музично-слуховими уявленнями. На цьому етапі перевіряються можливості студента у плані вокального озвучування твору, уточнюється вибір тональності твору.

Слова. Вербальна гармоніка (позиції 13, 14, 15, 16) є ланкою, яка сполучає музичну і поетичну основи твору, приводячи виконавця до розуміння його основної “ідеї”. У зв’язку з тим, що донесення сенсу слів твору є важливою складовою дією музики на слухача, робота над вивченням тексту є виключно важливою. Опанування всіх позицій цієї гармоніки підводить виконавця до попереднього завершення вивчення твору. Поєднання музики і поетичного тексту також є основою для роботи над створенням музично-художнього образу.

13. Аналіз слів твору, в першу чергу, будується на вивченні змісту його поетичного тексту і пов’язаними з ним особливостями вимови (якщо іноземний текст). Після цього проводиться робота, в процесі якої студент “пов’язує” ритм вокальної партії з поетичним текстом, визначає місця, в яких відбувається виспівування слів та їх складів, вибирає певний спосіб виспівування, якщо є різні їх варіанти. Надалі для роботи над якістю артикуляції визначаються основні явні звуки, що знаходяться на сильній і слабкій долях тактів, а

також аналізуються найбільш складні місця з точки зору дикції.

14. Ця позиція передбачає закріплення умінь і навичок, отриманих при вивченні позицій 2, 6 та 10, і спрямована на подальший розвиток координаційних умінь “бачу – чую – граю – співаю”. Студентові пропонується виконати декілька завдань: 1) одночасно співати вокальну партію і грати мелодію правою рукою на фортепіано; 2) одночасно співати вокальну партію і грати лінію баса (або акорди) лівою рукою на фортепіано; 3) сидючи за інструментом, співати слова вокальної партії без підтримки фортепіано, перевіряючи правильність інтонації.

15. Дана позиція пов’язана з позиціями 3, 7, 11 і “контролює” інтонаційну точність виконання слів вокальної партії. Студентові пропонується спочатку заспівати вокальну партію нотами, потім – зі словами.

16. У цій позиції відбувається поєднання “вокальної роботи” зі “словами”.¹ На даному етапі вокально-технологічні уміння і навички, що є у виконавця, “задіюються” для відтворення звучання вокальної партії твору, проводиться робота над артикуляцією і дикцією, а також над музичною стороною виконання (нюанси, кульмінації тощо). В ідеалі, завершення вивчення цієї позиції підводить співця до роботи з інструментальним акомпанементом, над ансамблем.

Ансамбль. Акомпанемент. Цією гармонікою (позиції 17-20) завершується вивчення твору. Вона спрямована на синхронізацію всіх позицій, досягнення певної цілісності в розумінні процесу озвучування музичного холона твору.

17. Для досягнення ансамблю при виконання твору необхідний “перехресний” аналіз його вокальної та інструментальної партій. У першу чергу, такий аналіз стосується вступів вокаліста (початок твору, інструментальні програти), ритмічних, мелодичних і гармонічних особливостей акомпанементу.

¹ Як правило, заняття, що проводяться в руслі вузького підходу, починаються саме з цієї позиції, минувши попередні.

Важливим також є з'ясування типу інструментального супроводу:

1) акомпанементу, що виконує підтримуючу функцію (ритм, гармонія);

2) акомпанементу, що поряд з вокальною партією є рівноправним учасником музичної дії. Кожен з них представляє виконавцеві свої вимоги.

18. Ця позиція пов'язана з попередніми позиціями (2, 6, 10, 14). Вона спрямована, з одного боку, на закріплення отриманих вмінь і набутих навичок виконання фрагментів акомпанементу, з іншого боку, вперше перед вокалістом ставить завдання виконання акомпанементу в спрощеному вигляді на фортепіано двома руками. Мета цього завдання – навчити студента читати партитуру твору, одночасно бачити його вертикаль і горизонталь, поєднуючи в процесі виконання вокальну та інструментальну партії.

19. Даною позицією завершується цикл завдань “із сольфеджіо”. У завдання студента входить опанування вмінням і навичок: називаючи ноти, чисто інтонувати вокальний рядок, акомпануючи при цьому собі двома руками (у спрощеному варіанті) на фортепіано.

20. Ця позиція завершує як цикл завдань “з вокальної роботи”, так і повний цикл вивчення всіх гармонік музичного холона твору. На цьому завершальному етапі роботи над твором вокально-технологічна сторона його вивчення повністю “поєднується” з музичною стороною. В процесі співу під інструментальний акомпанемент студент-виконавець отримує завдання синхронізувати набуті в процесі проходження по всіх “позиціях” знання, вміння і навички з метою реалізації музично-художнього образу твору.

Хроматичний порядок вивчення вокального твору. Комплексне засвоєння 5 компонентів твору за допомогою одного з основних 4 методів роботи над нотним текстом називається хроматикою. Дане поняття не випадково використовується в роботі. З одного боку, вивчення кожної наступної позиції твору можна уподібнити появі нового півтону в хроматичній гамі. З іншого боку, поняття “хроматика”, як

правило, асоціюється з кольором. У зв'язку з цим кожна з хроматик пов'язується автором з певним кольором.

При хроматичному порядку розучування твору за основу беруться методи роботи. Тут, на відміну від гармонійного порядку, при якому відбувається постійне чергування методів роботи, використовується послідовна їх зміна. Так, спочатку проводиться аналіз компонентів твору, потім вони вивчаються за допомогою гри на фортепіано, сольфеджіо і, нарешті, власне вокальної роботи (Таблиця 2). З таблиці 2 видно, що при хроматичному порядку вивчення твору власне вокальна робота починається лише з 16 позиції. Їй передують хроматика аналізу (1-5 позиції), хроматика гри на фортепіано (6-10 позиції) і хроматика сольфеджування (11-15 позиції). Хроматика “вокальна робота” є завершуючим етапом роботи над вокальним твором.

Для віднесення хроматики до того або іншого кольору, автор використовує колірну символіку, вживану Аргуельєсом [4]. Кожен колір володіє певним значенням і має своє місце в константній послідовності. Червоний колір пов'язується з початком та ініціацією, білий колір слідує за червоним і позначає збереження (пам'ять), наступні кольори – синій і жовтий пов'язуються, відповідно, з перетворенням і розширенням. Хроматика завжди починається і закінчується певним кольором.

Таблиця 2

Хроматичний порядок вивчення вокального твору

Методи роботи	Компоненти твору / позиції				
	мелодія	ритм	структура	слова	аккомпанемент
Аналіз / червона хроматика	1 ч	2 б	3 с	4 ж	5 ч
Гра на ф-но / біла хроматика	6 б	7 с	8 ж	9 ч	10 б
Сольфеджіо / синя хроматика	11 с	12 ж	13 ч	14 б	15 с
Вокальна робота / жовта хроматика	16 ж	17 ч	18 б	19 с	20 ж

З таблиці 2 також видно, що в кожній з хроматик знаходиться по 5 позицій, кожна з яких має свій колір, при цьому колір початкової і останньої позиції хроматики збігається.

Вивчення кожної позиції рекомендується зіставляти з її кольором, що визначає її основне смислове призначення. Наприклад, якщо позиції мають червоний колір (1, 5, 9, 13, 17), то вони можуть бути ключем до нового розуміння компонентів твору. Позиції білого кольору (2, 6, 10, 14, 18) зберігають (у пам'яті) сприйняті та засвоєні моменти в процесі роботи. Робота над позиціями синього кольору (3, 7, 11, 15, 19) покликана перетворювати уявлення про взаємодію компонентів твору в процесі його вивчення. І, нарешті, позиції жовтого кольору (4, 8, 12, 16, 20) несуть смислове навантаження розширення і завершення різних емоційних, інтелектуальних, мнемічних операцій, що приводять до опанування твору.

Колірна матриця. Діагональний порядок вивчення вокального твору. Кольори позицій, виявлені в хроматичному порядку вивчення твору, можуть бути перенесені до гармонійного порядку (Таблиця 1).

Нумерація гармонійного і хроматичного порядків вивчення твору носить, відповідно, “вертикальний” (зверху-вниз) і “горизонтальний” (зліва-направо) характер. І хоча в даних схемах нумерація номерів позицій не збігається (за винятком позицій 1 і 20), важливим моментом є збіг їх місцезонашування і кольору. Ця спільність вказує на можливість створення колірної матриці, гармоніки (компоненти твору), що пов'язує воєдино хроматики (методи роботи з ними) і колір, який несе додаткову інформацію про цільову спрямованість кожної з її позицій.

На таблиці 3 представлена колірна матриця вивчення вокального твору. У ній відбита нумерація позицій гармонійного і хроматичного порядків вивчення твору, показаний колір кожної з 20 позицій матриці і відношення їх до “клітинок часу” (етапам роботи над твором). Колір вказує на положення позиції в матриці або на конкретне місце її в музичному холоні. Теоретично колір кожної з позицій матриці є потрібним, тобто вбирає в себе кольори гармонік, хроматики і самі

позиції. Проте, практично, колір позиції визначається залежно від вибраного порядку роботи над вокальним твором. Так, якщо за основу узятий гармонійний порядок вивчення твору, колір позиції 1/1 матриці буде “двічі” червоним, оскільки тут збігаються кольори клітинок часу (народження: червоний) і самої позиції; а колір позиції 6/7, наприклад, є біло-синім: клітинка часу пам’ять – біла, а сама позиція синя.

Таблиця 3

Колірна матриця вивчення вокального твору

Гармоніки / хроматики / позиції				
Мелодія	Ритм	Структура	Слова	Акомпанемент / Ансамбль
Ч: 1-1 Аналіз	Б: 5-2 Аналіз	С: 9-3 Аналіз	Ж: 13-4 Аналіз	Ч: 17-5 Аналіз
Б: 2-6 Ф-но	С: 6-7 Ф-но	Ж: 10-8 Ф-но	Ч: 14-9 Ф-но	Б: 18-10 Ф-но
С: 3-11 Сольф.	Ж: 7-12 Сольф.	Ч: 11-13 Сольф.	Б: 15-14 Сольф.	С: 19-15 Сольф.
Ж: 4-16 Вокал	Ч: 8-17 Вокал	Б: 12-18 Вокал	С: 16-19 Вокал	Ж: 20-20 Вокал
Народження: червоний колір	Пам’ять: білий колір	Перетворення: синій колір	Вихід: жовтий колір	Матриця – Синхронізація: зелений колір
Клітинки часу				

При хроматичному порядку позиція 11/13 буде синьо-червоною, оскільки в синій хроматиці ця позиція визначена червоним кольором. Позиція 20/20 – жовто-зеленого кольору: на жовтий колір (показник завершення певного етапу роботи) накладається зелений колір клітинки часу (матриця-синхронізація), який є показником інтеграції знання всіх позицій.

З таблиці 3 також видно, що позиції одного кольору розташовуються по діагоналі. Наприклад, білий колір (5-2, 2-6, 18-10, 15-14, 12-18); жовтий колір (4-16, 7-12, 10-8, 13-4). Він заглиблює уявлення про взаємозв’язок позицій у матриці: їх

взаємозв'язків за кольором, компонентами твору, методами і етапами роботи над ними.

Вивчення позицій матриці “по діагоналі” можна розглядати як додатковий порядок вивчення твору, який рекомендується використовувати як “контрольний”. В процесі роботи над твором для кращого його засвоєння рекомендується поєднувати запропоновані схеми.

Відзначимо, що незалежно від того, який порядок роботи взятий за основу при розучуванні твору, повне охоплення студентом усіх позицій матриці приводить до глибшого розуміння його музичної суті в гранично стислі терміни.

Контроль успішності. В процесі занять з даної учбової дисципліни у викладача з'являється можливість фіксувати якість “проходження” студентом по позиціях, гармоніках або хроматиках музичного холона твору. Такий спосіб контролю знань, умінь і навичок дозволяє в кожен момент часу (день конкретного заняття, семестровий контроль) мати дані про “навігацію” студента за матрицею того або іншого твору, інакше кажучи, повну картину його навчання.

Якість роботи студента над твором може, наприклад, бути оціненою за 100-бальною шкалою (від 0 до 5 балів за кожною з 20 позицій матриці). У цьому випадку “проходження” студентом кожної з гармонік або хроматик оцінюватиметься, відповідно, до максимальних 20 або 25 балів. “Позиційний” спосіб оцінювання роботи студента над твором – дорога до об'єктивізації цього процесу. Так, наприклад, небажання студента опановувати деякі позиції матриці об'єктивно (автоматично) знижуватиме його підсумковий результат.

В результаті підсумкова оцінка залежатиме від кількості та якості вивчених студентом творів.

Практика показує, якщо викладач при проведенні занять використовує вузький підхід, то він семестрове або підсумкове оцінювання знань студента з даної учбової дисципліни, як правило, тісно пов'язує з уже виставленими балами по “Вокалу”. У зв'язку з цим, необхідно підкреслити різний характер оцінювання, який використовується викладачами при вузькому і широкому підходах. Так, якщо при вузькому підході спостерігається пряма залежність оцінювання з пред-

мета від контролю знань по “Вокалу”, то “позиційний” спосіб оцінювання (широкий підхід) є більш об’єктивним і самодостатнім.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що в роботі позначені два “негласні” підходи до проведення занять зі студентами-вокалістами з навчальної дисципліни “Концертмейстерський клас”: вузький і широкий.

Показово: при вузькому підході викладач в основному виступає в ролі повчального концертмейстера, що не враховує наявні у нього в розпорядженні багатоваріантні можливості, направлені на розвиток музичної культури і музичних здібностей студентів, їх мотивації до саморозвитку.

Наступне. На відміну від вузького, широкий підхід має більший потенціал для оптимізації процесу навчання, об’єктивізації оцінювання роботи студента на заняттях і в процесі самопідготовки. В його основі лежить системний принцип вивчення вокальних творів, який спирається на *20-позиційну колірну матрицю*. Застосовуючи “різнорівневу” термінологію (з різних областей знання), автор намагається представити розучування вокального твору у вигляді складного тимчасового процесу. Показано, що кожна з позицій матриці може бути пов’язана з тимчасовим чинником, кольором, вказуючим на зміст дії “клітинок часу”, а також із загальними психічними функціями і музично-художніми (драматичними) здібностями, що поступово залучаються до процесу створення музичного холону твору. Актуалізація того чи іншого порядку вивчення музичного матеріалу на заняттях (гармонійний, хроматичний, діагональний) характеризує і акцентує основну спрямованість його вивчення, в основі якої лежать компоненти, методи або колір. Проходження студентом всіх позицій матриці на усвідомленому рівні створює необхідний фундамент для успішного виконання твору на іспиті або концертній естраді.

Колірна матриця може бути використана як *інструмент навчання*, який: 1) допомагає у плануванні роботи викладача зі студентом; 2) відкриває дорогу до чіткої організації занять, залежно від здібностей та міри підготовки студента; 3) сприяє мотивації студента до цілеспрямованої роботи з

нотним текстом, саморозвитку в плані загальної музичної і вокальної культури; 4) об'єктивізує оцінювання знань, умінь і навичок студентів.

1. Вікіпедія. Wikipedia. *Korrepetitor*. – Режим доступу: <http://de.wikipedia.org/wiki/Korrepetitor>
2. Вікіпедія. Холон. – Режим доступу: wikipedia.org/wiki/Уилбер,_Кен.
3. Мультітран. Multitran. *Korrepetition*. – Режим доступу: http://www.multitran.ru/c/m.exe?t=1890649_3_2
4. ПСИ “Альциона”. Универсальный галактический солнечно-лунный календарь Нового Времени. – Режим доступу: <http://www.Alcyone1320.ru>
5. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988.

Vsevolod Kuzmin

The Colour-Code Matrix in the Work with Student-Vocalists on Korrepetition

The article is devoted to organizing classes with student vocalists on Korrepetition, included in the curricula of higher music institutions in different countries. To optimize a learning process on Korrepetition, provide focused training and self-organization of students the author proposes to use *20-positional matrix* which combines five components of vocal piece and four methods of working with them. It can be used as a learning tool, which (a) assists in planning a teacher's work with a student; (b) offers a variety of ways to organize classes depending on the student's ability and degree of the training; (c) promotes student's motivation for purposeful work with musical texts; (d) can be used for estimation of their knowledge; (e) facilitates self-development in terms of overall musical and vocal culture. The principle of creating of the Matrix can be used to provide training in other musical activities.

Key words: korrepetition, matrix, singing with accompaniment, components of vocal piece, musical holon, estimation.

Кузьмін Всеволод Євгенович (Ялта)

Кандидат педагогічних наук (Росія, Україна), доцент (Україна), доктор філософії в педагогічних науках, викладач кафедри оперного співу факультету сценічних мистецтв Державної консерваторії ім. Д.Сабанжи (Кон'я, Туреччина).

E-mail: kve60@bk.ru.: Tel.: 90 3322611448

СМИСЛ ТА ЗНАЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ОБРАЗУ

У статті розглянуто зміст понять “значення” і “смысл” у філософському, лінгвістичному, комунікативному та музикознавчому аспектах. Загальні наукові положення розкриваються на прикладах аналізу процесу смислоутворення в конкретних музичних творах В.Моцарта і П.Чайковського.

Ключові слова: значення, смысл, мова і мовлення, музична мова, музичний образ, процес смислоутворення в музиці.

Музика, відчуття щастя, міфологія, обличчя, на яких час залишив свій слід, деколи – сутінки або пейзажі хочуть нам сказати або говорять щось, що ми не повинні втратити; вони для того й існують; ця близькість відкриття, можливо, є явищем естетичним.

– Хорхе Луїс Борхес

Мистецтво є святиня й притулок, де дійсність кожного разу знов дарує людству свій раніше утаємничений блиск, щоб в його сяянні людина ясніше бачила і чистіше чула те, що звернене до її сутності.

– Мартін Гайдеггер

Музика – втілення смыслу, що міститься в звуці.

– Ю.М.Хене-Вронський

Проблема смыслу у філософії і науці, мистецтві й літературі, так само як в інших сферах життя та людської діяльності, складна сама по собі; в музиці ж вона наповнюється додатковими труднощами, зумовленими специфікою музичного мислення. Якщо, приміром, в літературознавстві словесний аналіз, спрямований на розкриття непростого зв'язку слів і смыслу, що міститься в них, давно вже став доброю традицією, напрацьовані цікаві методики, то в музикознавстві і сама природа музичного смыслу, і методи його розкриття залишаються ще дискусійними.

Мета статті – з позицій сучасних наукових уявлень про поняття *значення* – *смысл*, що склалися у філософії, мовознавстві, літературі, висвітлити їхні проблеми стосовно музики, розкрити загальні положення на прикладах аналізу

музичних творів (художніх образів) класико-романтичної традиції – В.Моцарта і П.Чайковського.

Нагадаємо про багатозначність вказаних слів і понять, що позначаються ними. З одного боку, *смысл* – це внутрішня, достеменна суть чого-небудь, втілена у ньому ідея, закодована енергоінформація, що розкриваються в процесі мислення, збагнення, усвідомлення головного онтологічного відношення – ЛЮДИНА І СВІТ. З іншого боку, в поняття *смысл* включається ряд значень, що мають на увазі призначення, розумну підставу, кінцеву мету, доцільність, цінність чого-небудь: від простої побутової дії до цілого людського життя; від конкретного предмета, явища, процесу оточуючої видимої реальності – до гранично узагальнених категорій Буття, таких як Бог, Всесвіт, Абсолют, Істина, Космічний Розум, що виводять нашу свідомість вже на іншій – ірраціональний – рівень метареальності. Обидві сторони – суть і доцільність – нерозривно пов'язані між собою, що зумовлює при сприйнятті людиною смислу того, що відбувається, неодмінне відчуття явної або прихованої його впорядкованості, ідейної спрямованості, наявності причинно-наслідкових або інших закономірностей, ціннісних пріоритетів. У такому симбіозі формується смисловий вектор і глибинна змістовна перспектива явища, які й забезпечують цілісність останнього. І навпаки, своє відчуття хаотичності, випадковості, недоцільності, безрозсудності чого-небудь ми формулюємо в понятті **нонсенс** – нісенітниця.

У різноманітні форм людської комунікації, перш за все в мові, *смысл* формується як результуючий зміст вислову, що не зводиться до значень складових його частин, проте сам визначає ці значення. Так виникає корелятивна пара понять **значення** і **смысл**. У деяких напрямках філософії, в традиційній логіці, у ряді випадків в мовознавстві, багатьох тлумачних словниках [3:689; 4:240; 9:208, 655] вони трактуються як синоніми. В сучасній металогіці, що вивчає структуру і властивості різних логічних систем та логіки в цілому, зокрема, в логічній семантиці, яка займається побудовою теорії значення і теорії смислу, ці поняття розрізняються. До значення мовного вираження відносять предмет, що познача-

ється ним, або клас предметів (об'єм поняття – денотат), а до смислу – *“той уявний зміст, який виражається і засвоюється при розумінні мовного вираження”* (концепт його денотата. – Т. Щ.) [8:939 – 940].

У лінгвістиці та вербальному спілкуванні розрізнення вказаних понять засноване на розділенні **мови** і **мовлення**. Під значенням слова розуміють те, що воно з тією чи іншою мірою умовності позначає – предмет, явище, процес, дію, подію, поняття, властивість, відношення і тому подібне. Фіксуючи усно або письмово уявні образи, слово в своєму значенні виконує функції знаку, що дає можливість **накопичувати, зберігати і передавати** інформацію. Стабільність значення слова виступає як даність і є необхідною умовою спілкування, оскільки повноцінний обмін думками відбувається лише за наявності значень, відомих, зрозумілих тим, хто спілкується. Ця знакова функція відбита в наступному ланцюжку однокорінних іменників, семантично¹ та етимологічно пов'язаних між собою: *знак, значення, позначення, призначення, значущість, значність, знання, пізнання, ознайомлення, знайомство* і т. п., та в похідних від них інших частинах мови.

Значення слова як денотат поняття і одиниця мови дискретне за своєю природою і функцією, комбінується за певними правилами з іншими мовними одиницями. Долучаючись до контексту цілісного **мовного вислову**, воно уточнюється, індивідуалізується, конкретизується і стає **сміслом** слова, його цілісним змістом, що вбирає в себе результат взаємодії з іншими словами, а в усній мові – і з мовною інтонацією. І тут виникає вже інший семантичний ланцюжок – *думка (мисль), мислення, смисл, осмислення, переосмислення, задум (замислення), домисел* – який вказує на приналежність поняття *смисл* до динаміки певних психологічних актів, пов'язаних з процесами **формування, вираження, розуміння і сприйняття** інформації. Смисл – підсумок цих процесів, континуальний за своєю природою, гнучкий, рухливий, до кінця невичерпний. Так визначається функціона-

¹ Від грецького *sema* – знак, *semantikos* – той, що позначає.

льна відмінність значення і смислу слова: загальноновживана стабільність змісту першого зумовлена функцією збереження і передачі інформації, індивідуальна процесуальність змісту другого – функцією її якісного засвоєння. На взаємодії цих функцій заснований механізм переходу *значення в смисл* і навпаки – *смислу в значення*, часте їх ототожнення як в наукових і художніх текстах, так і в повсякденному ужитку. Наприклад, в поширеній фразі “даний термін уживається в широкому і вузькому смислі” слово *смисл* використовується як синонім слова *значення*.

Діалектика взаємин значення і смислу слова грає важливу роль в історичній еволюції будь-якої мови. Відгукуючись на розвиток життя, під впливом змін старих та народжених нових смислів значення розширюються, відмирають, перетворюються, оновлюючи лексику мови, термінологію, зміст понять і категорій.

У деяких напрямках сучасної філософії динаміка цього процесу поставлена на особливе місце. Так, згідно концепції М.Гайдеггера, мова дає думці шлях до збагнення суті речі: “Потрібно... в опорі на раннє значення слова і його зміну побачити коло речей, на які слово вказує. Потрібно замислитися над тим, як усередині цієї буттєвої області рухається названа даним словом річ. Лише тоді слово заговорить – заговорить взаємозв’язком значень, в які розгортається іменована ним річ в історичному існуванні думки і поезії” [10:240]. Під поезією у даному випадку Гайдеггер має на увазі художній спосіб осмислення світу, мистецтво загалом.

В музичному мистецтві, що виробило свою власну мову, механізм взаємодії, взаємопереходів значень і смислів мовних елементів діє з особливою активністю. Але підпорядковується він специфіці музичного мислення звуковими образами, що втілюються в синкретичному багатстві акустичних і психофізіологічних якостей музичних звуків, організованих у найскладнішу, мобільнішу, практично невичерпну за своєю історичною еволюцією систему виразових засобів. Якщо на початку XIX ст. англійський філософ Дж.Мілль і хвилювався з приводу того, “що число музичних сполучень рано чи пізно добігне кінця і в майбутньому не залишиться місця для неві-

домих нам Веберів і Моцартів” [1:123], то подальший розвиток музичного мистецтва, особливо у XX і XXI ст. з їх прагненням відкривати все нові і нові звукові перспективи, повністю спростували ці побоювання.

Постійна взаємодія музичної мови з вербальною практикою і з самим життям, множинність асоціативних зв'язків з мовами інших видів мистецтв, що виникають в синтетичних жанрах, у прикладній і програмній музиці, суперечність естетичних настанов між різними епохами, напрямками, стилями, жанрами, композиторами, постійна еволюція музичної мови, оновлення або кардинальна трансформація внутрішньої логіки та значень її елементів, специфічність дії на психіку людини саме слухової інформації – все це значно ускладнює процес формування і сприйняття образності музики. Тому і сама постановка питання про смисл музичних образів викликала і, вочевидь, буде ще довго викликати жваву дискусію.

Ось декілька показових висловів з цього приводу. Про домінування духовного початку, який є смислом творчої діяльності людини, виражається мовою культури, у тому числі йї музичною, говорить багато філософів і письменників. У наведених вище думках Л.Борхеса, М.Гайдеггера, у визначенні музики, даному польським філософом і математиком XIX ст. Ю.Хене-Вронським, підкреслюється ідея присутності універсального Логосу, що поєднує людину зі світом, породжує невичерпну потребу людського духу в існуванні та прагненні до своєї первісної цілісності.

Про те, що дух є центром, таїною, нутром світу, первісним знанням, а мова культури – їхнім провідником, йдеться і у романі Г.Гессе “Гра в бісер”: “Кожен перехід від мінору до мажору в сонаті, кожна еволюція міфу або культу, кожне класичне художнє формулювання – це не що інше, як прямий шлях всередину таємниці світу, де між розгойдуваннями взад і вперед, між вдихом і видихом, між небом і землею, між Інь і Ян вічно звершується свята справа” [2:114]. На думку Гессе, висловлений від імені майстра музики, смисл мистецтва – зберігати та втілювати цю сакральну енергію, що перетікає між сутнісними полюсами буття. Проте шлях

до збагнення цього важкий і самотній, супроводжується болісними сумнівами й напруженими особистими зусиллями, захований у таїнстві ремесла та потребує ретельного оволодіння секретами його специфічного мовного вираження: “Той майстер Гри або вчитель, який переймався б перш за все близькістю до “заповітного смислу”, був би дуже поганим вчителем. Я, зізнатися, за все життя не сказав своїм учням ні слова про “смысл” музики”; якщо він є, то він мене не потребує. Чи будеш ти вчителем, вченим або музикантом, благоговій перед “смыслом”, але не думай, що його можна піднести. Справа вчителя і вченого – вивчати засоби (мистецтва. – Т.Щ.), зберігати традиції, дотримуватися чистоти методів, а не викликати і не форсувати ті невимовні відчуття, які дістаються на долю обраним, до речі кажучи, страждальникам і жертвам” [2:116-117].

Позиція письменника – від мови до смислу – співзвучна філософському підходу М.Гайдеггера. Однак природна різниця в науковому і художньому мисленні зумовлює протилежність їхньої методичної стратегії щодо вирішення проблеми осягнення смислу: художній (музичний) смисл, за Гессе, сприймається чуттєво, інтуїтивно, індивідуально, його неможливо пояснити словами й піднести іншій людині.

Ще гостріше проблема сприйняття музичного смислу у зв’язку зі специфікою музичної мови відчувається композиторами. Так, у визнанні, зробленому Я.Ксенакісом: “Моя музика про все і ні про що. Немає нічого точного” [6:86], – навмисно загострюється увага на парадоксальності музичного вираження. Якщо звичайна мова спирається на конвенційну лексику з фіксованими значеннями слів, то музична, яка безпосередньо пов’язана з психофізіологією і внутрішнім світом людини, такої закріпленої предметності значень не має і складається із засобів набагато ширших за своєю семантичною амплітудою. Звідси впливають багатозначність, позапозначальність, чуттєва узагальненість музичних образів та їхніх смислів, що надає музиці більше можливостей для всеосяжності тієї внутрішньої таємниці світу, про яку говорить Г.Гессе. Адже навіть поезія, де словесний ряд має в порівнянні з прозою більш чуттєво-концентровану смислову

багат шаровість, поступається в цьому плані музиці, про що посередньо свідчить алегоричний образ неназваного і втраченого нащадками “заповітного слова Всесвіту”, створений Х.Борхесом у новелі “Притча про палац” [1:179-180].¹ Очевидно, у своїй афористично-полемічній заяві Ксенакіс і мав на увазі цю безмежну смислову ємкість музики.

Про унікальний і самодостатній смисл музики і композиторської творчості говорить інший “майстер музики” ХХ ст. – В.Лютославський: “Я завжди вважав, що музика абстрактна. Єдине недвозначне вираження музичної думки несе лише музика! ...Деякі люди схильні пояснювати музику за допомогою позамузичних образів. Світ звуків сам по собі для них недостатньо багатий, недостатньо істотний; однієї лише музики для їх уявлень про музику мало! ...Але інші наділені більшою до неї чутливістю, наприклад композитори, і в них немає цієї болісної рефлексії, вони сприймають все безпосередньо. Для таких людей звуки – частки настільки багаті і всілякої краси, що вже не потрібно шукати за ними щось інше” [6:236]. Під абстрактністю музики, у даному випадку, композитор має на увазі знову ж таки силу її естетичного узагальнення, можливість піднятися над життєвою конкретикою, специфічно-мовну самостійність її художнього світу, протест проти переведення музичної образності на інші мови, але ніяк не відсутність в музиці смислового наповнення, яке виявляється в тому, “що ви хочете донести до інших. Вірність собі, своїй естетиці, своїм цілям” [6:236]. На думку Лютославського, найяскравіше музичний смисл виявляється

¹ Після показу Жовтим Імператором поетові свого дивного палацу, поет прочитав короткий твір, який укладався чи то з одного рядка, чи то з єдиного слова. “Правда – і найнеймовірніша – в тому, що вірш містив у собі весь гігантський палац до останньої дрібниці, включаючи кожную безцінну фарфорову вазу і кожен малюнок на вазі, і тіні та відблиски сутінків, і кожную безнадійну та щасливу мить життя прославлених династій смертних, богів і драконів, що мешкали тут зі споконвічних часів. Всі мовчали, а Імператор вигукнув: “Ти вкрав мій палац!” – і сталевий клинок ката обірвав життя поета” [1:179-180]. Літератори можуть лише мріяти про таке всеосяжне слово, музичне ж “слово”-інтонація містить у собі більш ємкісну смислову багатозначність.

у великій формі, яка “заставляє слухача осмислити виконання великого твору не як послідовність звукових явищ, але, швидше, як виняткове переживання”. Саме в процесі слухання крупної форми “ми відчуваємо себе захопленими розвитком думок композитора, які ведуть нас від початку твору до його остаточної розв’язки” [6:237].

До накресленої вище дискусії відомих митців про духовну природу музичного смислу, його специфічну унікальність і складність вербального формулювання слід додати певні особливості сприйняття як самого музичного образу, так і його смислу в процесі багатоступеневої музичної комунікації: композитор – виконавець – слухач – педагог – музикознавець – соціолог – культуролог – критик, що зумовлює свою багатоаспектність проблеми та необхідність спеціального коректування її вирішення.

У даній статті розглядається музичний образ, створений композитором. Під смислом розуміється його внутрішня суть, ідея, узагальнена символіка, спрямованість музичного змісту, які сприйняті і суб’єктивно сформульовані автором статті в результаті перш за все інтонаційного аналізу. На відміну від єдності змісту і форми твору, що відбиває дуалізм духовно-матеріальної природи людини, смисл є більш тонким планом буття музичного образу, його “енергоінформаційною аурою”, результатом матеріального втілення певного ідеального задуму, в якому просвічує особа композитора, вся складна система його духовного досвіду у взаєминах зі світом: від несвідомо-інтуїтивних відчуттів, чуттєвого сприйняття і уявлень до цілісного світорозуміння. Це рушійна сила, причина і наслідок творчого акту композитора, що мають бути адекватно сфокусовані в процесі слухачького сприйняття твору.

Під значенням музичного образу може матися на увазі в деяких випадках його тотожність смислу, а також інші аспекти. Перш за все – той загально визначений зміст, що типовий для даної культурної традиції і який необхідно знати для адекватного сприйняття образу, а також роль і цінність останнього в цілісній системі твору, доробку компози-

тора, жанру, національної школи, історичного стилю тощо аж до культури в цілому.

Виходячи з вищевикладеного, пропонуються наступні робочі визначення. *Смисл музичного образу* – це спрямованість його внутрішнього змісту, зумовлена світоглядними, естетичними, цільовими, ціннісними настановами композитора, виражена засобами музичної мови в мовленнєвому творчому акті музичного твору.

Значення музичного образу – це узагальнено-концентроване вираження його внутрішнього змісту, що закріпилося в системі певної художньої культури.

Спробуємо розкрити дані загальні положення, а також передати ті “невимовні відчуття”, про які говорив майстер музики в романі Г.Гессе, на прикладі знаменитого Andante F-dur В.Моцарта з фортепіанного Концерту C-dur (К. № 467) [5:72-76]. Глибинний смисл його образу складається як результат цілісної ієрархічної смислоутворюючої системи виразових засобів, що формує в процесі інтонування ідеальне і естетично довершене, рідкісне за художньою переконливістю втілення гармонізуючої місії людської душі, здатної в контрастних станах свого внутрішнього життя досягти справжньої простоти і величі. Смисловий вектор образу – світло, утихомирення, піднесене устремління, ліричне споглядання, спокій, гармонія. Але досягається це шляхом складної індивідуально-неповторної взаємодії якнайтонших емоційно-душевих рухів, що втілюються інтонаційними засобами класичної тональної музики. Використовуючи типові інтонаційні моделі своєї епохи, що мають стійку семантику, тобто загальнозрозумілі для даної культури значення, – світлоносний F-dur, урочисто-закличні фанфарні ходи по тонічному тризвуччю, чутливі інтонації затримань-зітхань, раціональну ясність питально-відповідної симетрії (2-7 тт.), теплоту тембру струнних і багату виразовість фортепіано, заспокійливість остинатно пульсуючого ритму фактури тощо – Моцарт зумів створити абсолютно неповторний образ, наділений глибоким універсально-узагальненим смислом. Секрет такої парадоксальності розкривається через уважне услухування в інтонаційну драматургію Andante, наповнену плетінням світ-

ло-тіньових контрастів і несподіваних яскраво-індивідуальних інтонаційних поворотів, зіставлень, трансформацій, вторгненням нового і подоланням колишнього, вже освоєного і пережитого, що неодноразово порушує інерцію сприйняття. У цьому процесі задіяні найрізноманітніші засоби – контраст мажору і мінору, рівномірної пульсації і ритмічної гостроти, логічна ясність гармонії і поліфонічне плетіння мелодичних ліній, зіставлення регістрів і тембрів, оркестру і соліста, широкі мелодичні скачки, фактура, навіть особлива логіка тотального плану.

Становлення образу як процесу знаходження душевної гармонії здійснюється за принципом подібності на двох рівнях: у подвійній експозиції теми в оркестрі та у соліста (1-35 тт.) і в межах всієї форми *Andante* як результат детального розкриття ліричних перипетій інтонаційного розвитку.

У темі смисл кристалізується у трьох функціонально різних реченнях періоду. В першому (2-7 тт.) експонується гармонія протилежних якостей: твердості і м'якості, “вдишу – видиху”, “Ян – Інь”, широкого – вузького, вольового – чуттєвого, що базується на злитті типово-характерних інтонацій епохи – рішучого фанфарного злету і витончено-ніжного зітхання-затримання. Опора на відтінюючий контраст загальнозначущих засобів надає інтонаційному поштовху теми міцну смислову основу, але в дивовижній природності їх поєднання виявляється вже індивідуально-моцартівське начало. Ще яскравіше воно розкривається у другому реченні – унікально-неосяжному за красою розцвічування і перетворення вихідних виразних елементів (8-16 тт.). Ця значна інтонаційна подія, що втілюється з геніальною майстерністю, заснована на органічній асиміляції вже представлених якостей та їх трансформації у більш складні смислові явища. Звернемо увагу на те, що посилення янського початку, асоційованого з плернерністю широкого простору, за рахунок розширення регістрових стрибків в мелодії – це сміливе перетворення “іньської” інтонації оспівування-зітхання (8-11 тт.). А неочікуваний якнайтонший емоційно-психологічний зсув до стану ніжності й суму будується на секвенційному

переінтонуванні в однойменному мінорі¹ фанфарності кварто-квінтових ходів, вплетених у розспівану поліфонію голосів оркестрової фактури (12-16 тт.).

Оновлене повернення фа-мажору в 3-му реченні періоду разом з опорою на резюмуючі кадансові звороти в мелодії і гармонії звучить як підсумковий інтонаційний синтез і головний образно-смысловий висновок теми: приймаючи і трансформуючи в собі сутнісні контрасти буття, людина здатна знайти стан справжнього душевного упокоєння.

Інший, масштабніший етап розкриття цієї ідеї, охоплює всю композицію *Andante*. Унікальна інтонаційна “фабула-сюжет”, театралізуючи та інструментально узагальнюючи ліричний образ, підпорядковує собі й типову форму, у даному випадку просту тричастинну, індивідуалізує її, вносить риси сонатності.²

В середньому розділі *Andante* ініціатива переходить до соліста. Цей натхнений монолог-арія, в якому кожна двотактна фраза, завдяки гнучким змінам жанрово-інтонаційних відтінків, вплітається в мозаїку контрастних образно-смыслових поворотів – від м'якої лірики до піднесеної патетики з елементами навіть оперної героїки (37-44 тт.).

Під впливом сонатного принципу функція і образний розвиток середини ускладнюються: в ній сполучаються риси образного контрасту (“ЗвП” – 37-44 тт.), тонального протиставлення (“ПП” і “ЗП” – 45-55 тт.), тематичної розробки, що будується на варіюванні вже представлених інтонаційних типів (56-72 тт.). Її кульмінацією становиться неочікуване Ля-

¹ Зіставлення ладового контрасту однойменних тональностей є характерним прийомом епохи, її культурним підтекстом, органічно асимільованим індивідуальним стилем В.Моцарта як яскравий засіб смислоутворення, здатний узагальнювати колористичну та емоційну мінімальність музичної інтонації.

² В ролі “персонажів”, що виконують функції побічної (ПП) і заключної (ЗП) партій, виступають проведення другого та третього речень основної теми в домінантовій тональності (45-55 тт.). Проникненням сонатного принципу можна пояснити і факт, аналогічний несправжній репризі в сонатній формі: кульмінаційне проведення першого речення теми (“ГП”) в Ля-бемоль-мажорі (73-78 тт.)

бемоль-мажорне проведення головної теми (73-78 тт.),¹ яке плавно переходить у варійовану тонально-тематичну репризу (79-93 тт.). Ліричний потік емоцій затушував грані форми, спрямував середину і репризу в єдину динамічну хвилю з радикальним переінтонуванням “мотиву реєстрового стрибка”.² Зміна тонального плану теми – **As**(1 реч.) – **f** (2 реч.) – **F** (3 реч.) – разом з її інтонаційними перетвореннями оновлюють смислову функцію репризи. Поступове розсіювання згущеної сфери бемольних тональностей асоціюється з подоланням внутрішніх хвилювань, поверненням до первісної ясності й простоти. Проте це вже якісно інший стан: звільнюючись від накопичених переживань і трансформацій, душа знаходить свою власну силу та мудрість.

Кода (94-104 тт.), утверджуючи пріоритет світлоносної семантики Фа-мажору, радісну й вільну гру реєстрових переміщень, природну простоту заключного фанфарного вигуку відновлює з остаточною переконливістю вихідну ідею світу та утихомирення.

Осмислення композиційних закономірностей *Andante* підтверджує наступне. Те, що на початку викладу основної теми було представлено як даність через своє типологічне значення і тому могло здатися таким простим, ясным і знайомим, навіть банальним, в процесі свого розвитку все більш ускладнюється, знаходить вже іншу смислову перспективу: у зіткненні з внутрішніми протиріччями, запереченнями і ствердженнями, перетвореннями і поверненнями, затененнями і проясненнями, сумом і радістю формується емоційно насичений шлях підймання до духовного Універ-

¹ Єдність логіки та експресії у смислоутворенні цієї частини виявляється навіть в її тональному плані, який спирається на функціональність тоніко-домінантових відношень і техніку модулювання класицизму (F-C-g-C-F) та емоційність ладового контрасту паралельних і особливо однойменних тональностей (F-f; F-d; c-C; f-As-f-F), передбачаючи тим самим один з шляхів формування романтичного мажоро-мінору.

² Широта просторово-реєстрових перегуків 8-11 тактів змінюється в репризі схвильованою “мовою” 79-82 тактів.

суму, складається індивідуальна особистісна логіка знаходження внутрішньої гармонії, Віри, Любові, єднання зі світом.

До аналізу смислової виразовості образу можна додати цілий ряд додаткових смислів, пов'язаних з природою концертного жанру, драматургічною функцією повільної частини тричастинного циклу, можна заглибитися в індивідуально-стильову характерність даного образу саме для В.Моцарта і в його зв'язки з філософським і художнім мисленням епохи тощо. Так, наприклад, концертність збагачує образ сценічною яскравістю, випуклістю, барвистістю, вносить моменти варіювання, порівняння, ігрової логіки. Серединне положення повільної частини між двома швидкими виділяє її в сприйнятті слухача не лише як необхідний контраст руху, але, перш за все, як найважливіше для всього твору перемикання зі сфери зовнішньої дії в інтимну сферу внутрішнього світу, що робить цю частину "сердечним центром" концерту, зумовлює стан зосередженості, ліричного переживання і осмислення. І, нарешті, про особливий моцартівський дух образу – відчуття легкості, ширяння, прозорості, вищої природності. Такі образи дуже показові для композитора, зустрічаються в самих різних жанрах, відображаючи особу їх автора, узгоджуючись із загальним оптимізмом епохи Просвітництва, характерною для неї вірою в ідеали Розуму й Гармонії. Але не випадково це *Andante* належить до найбільш популярних творів Моцарта: саме тут із загадковою досконалістю образ піднесено-світлого стану, що долає пута земних переживань, черпає сили в непохитній спрямованості до прекрасного ідеалу, захоплює своєю внутрішньою свободою і первозданною чистотою, втілено з рідкою повнотою і закінченістю, досягаючи статусу позачасової універсальності.

Синергетична взаємодія смислових шарів в *Andante*, пов'язаних з формою, жанром, стилем, епохою, зумовлена мовним рівнем європейської музичної культури другої половини XVIII ст. Для музичного мистецтва це пік його класичної зрілості, одна з вищих форм досягнення єдності логіки і експресії в межах раціонально організованого тонально-гармонічного мислення, яке володіє значним запасом іманентних

сміслових потенцій, відпрацьованих в музичній практиці і закріплених в суспільній свідомості. Досвід і знання цих сталих закономірностей, підкріплений детальним і ретельним інтонаційним аналізом, уможливорює при сприйнятті смислу музичного образу, оминаючи політ словесних фантазій, спиратися не просто на слухові відчуття, а й виходити на ширший рівень їхнього філософського узагальнення.

Шляхи формування смислу так само індивідуальні як і їхнє результативне ціле – сам смисл. Феномен його кристалізації має певну внутрішню структуру, що базується на взаєминах звукових елементів, пов'язаних в даній стильовій системі з тими чи іншими значеннями. Міра конкретності останніх залежить від різних чинників: від традиції їхнього використання в музичній практиці і від порушення цих традицій, від виконуваної ними в даному образі смислової функції, від сили виразовості самого елемента і його фактурного місця, від резонування його з іншими елементами, від міри органічності кожного елемента в даній жанрово-стильовій ситуації тощо. При цьому обов'язково враховується загальна художньо-естетична настанова композитора: що для нього є музика, що вона виражає взагалі і в даному творі зокрема. Розглянемо з цієї точки зору романс П.Чайковського “Средь шумного бала”, тв. 38 № 3 [11:41-44].

Жанр романсу – вокальної мініатюри – зумовлює камерність, ліричність і синтетичність художнього образу. У поетичному тексті О.Толстого проникливо виражений важливий інтимний момент в житті героя – спогад про несподівану зустріч і емоційне переживання зародження любовного почуття. В музиці Чайковського домінує суб'єктивно-творча інтерпретація вірша, відповідна природі обдарування композитора. Відштовхуючись від ключових для свого розуміння поезії Толстого слів (*тайна, печальные очи, дивный голос, задумчивый вид*), Чайковський емоційно підсилює цю сторону характеру героя – стан меланхолійного смутку, хвилюючого передчуття, ніжності, неспівовідної надії. Інші образи вірша – незримо присутня кохана героя та ситуація їхньої зустрічі “*среди шумного бала*” – насичують музику виразними пластичними якостями: легкою майже візуальною грацією рит-

мічного руху, витонченими інтонаціями-жестами (*случайно, увидел*), закругленою пластикою мелодичної лінії і фактурної конфігурації. Проте це лише зовнішній смисловий план музично-поетичного образу. Є й інший, глибший, підвладний специфічним виразовим можливостям саме музичного мистецтва. Розкривається він в геніальному умінні Чайковського будувати цілісну, досить ємкісну і послідовну інтонаційну драматургію як у великих, так і в невеликих творах. Тут – у створенні і розвитку особливо виразових лейтінтонацій, що концентрують головні образно-смислові якості романсу.

Перша з них музично узагальнює вже згадуваний вище зовнішній смисловий план твору, включає характеристику героя, героїні та сюжетної фабули (варіанти низхідного мелодійного стрибка на словах *бала, случайно, увидел, тайна*, які асоціюються з глибоким зітханням, красивим широким жестом, пластичним вальсовим рухом). Ця інтонація, розвиваючись, інтервально розширюючись, привертає до себе особливу увагу слухачів, запам'ятовується своєю експресивністю, характерністю, смисловою ємкістю. Цікаво, що попередній ескіз її даний вже у вступі (3-4 тт.). Тут же представлена і основна фактурна формула фортепіанного супроводу: м'який низхідний октавний стрибок на легато, який також готує лейтінтонацію романсу. Така важлива роль вступу – інтонаційного зерна всієї композиції – типова риса мислення композитора, вона найяскравіше розкривається у побудові крупної форми його кращих симфоній і опер, стаючи найважливішим елементом симфонізації музичної драматургії. Використання цього ж методу в даній мініатюрі також сприяє враженню органічної цілісності і художньої єдності процесу музичного смислоутворювання.

До варіантного розвитку основної інтонації слід додати присутність вільних інтонаційних арок між різними розділами композиції романсу (*как моря* – закінчення першої частини, *с тех пор в моем сердце* – закінчення другої частини, *люблю ли тебя* – кульмінація третьої частини), чіткість репризної тричастинної форми, що поєднується з майстерністю наскрізного руху, щоб сповна оцінити логічність і смислову наповненість інтонаційного розвитку твору.

Другою лейтінтонацією, присутньою як конструктивний і виразовий контрапункт до мелодії, стає низхідний хроматичний хід баса, генетично пов'язаний з музично-риторичною фігурою епохи Бароко *passus duriusculus* – інтонацією скорботи і страждання. До цієї формули П.Чайковський звертається неодноразово і в ранніх романах (*Отчево*) і у вершинних творах (Шоста симфонія, вступ). Вона присутня в різному фактурному вигляді і смисловій якості як характерний стилістичний штрих у п'яти з шести романсів даного опусу. Наполегливо розспівуваний вниз і вгору хроматичний рух стає інтонаційною основою мелодизованого басу, прихованим емоційним підтекстом до діатонічної в цілому мелодії. Так виникає одночасний інтонаційний контраст, що втілює смислову багатоплановість художнього образу. Він трансформується в середині романсу (42-50 тт.), повертається в репризі, поступово розчиняючись в діатоніці сі-мінору.

Звичайно, тут, в іншому контексті, в умовах іншого історичного та індивідуального стилю, гармонічного складу мислення ця поліфонічна за своєю інтонаційною природою басова формула набуває іншого смислу – романтичного томління, чекання, глибокого внутрішнього хвилювання й напруги. Та все ж первинне її значення як інтонації страждання і скорботи, висхідне до барокової арії *lamento*, не розчиняється повністю. Присутнє як культурно-генетична пам'ять глибоко в музичній підсвідомості і композитора, і слухача, воно ускладнює і несподівано драматизує образ, перечить зовнішній незначності та швидкоплинності "випадкової зустрічі". Так виникає той дорогоцінний культурно-історичний, "інтертекстуальний" зв'язок, здатний, за М.Гайдеггером, розкрити буттєвий рух смислу даного романсу. Відмітимо, що барокове значення ретроспективно підсвітлює музичний образ лише цього романсу, в інших же вокальних мініатюрах ор. 38 хроматична низхідна лінія стає структурним елементом зовсім інших образних смислів.

Окрім інтонаційної поліфонічності важливу роль в кристалізації художнього смислу твору відіграють жанрові еле-

менти,¹ які діють за законом велике у малому і надають вокальній мініатюрі додаткову смислову ємкість. Вони розкриваються в декламаційно-розспівному типі мелодії з вкрапленням речитативності, в переважанні оповідної інтонації, у тонкому перетворенні рис вальсу. Кожен жанровий відтінок вносить свій вклад у становлення цілого. Декламаційність мелодії, в якій одному звуку відповідає один склад слова, сприяє збереженню уваги до поетичного тексту і, отже, створює умови для конкретизації і деталізації психологічного стану героя. Співучість же розвиненої мелодичної лінії, що охоплює півтораоктавний діапазон, посилена романтичною експресією альтерованих акордів, динамікою тонально-гармонічного розвитку, компенсує невластиву музичному образу деталізованість і вносить риси емоційного узагальнення, чуттєвості, задушевності, щирості. Крім того, гнучка і пластична мелодична лінія своїми вершинами виокремлює головні для П.Чайковського слова, які вишиковуються в додатковий семантичний ряд: *бала, мирской, печально, дивно*, в репризі – *грустно, неведомых*.

Переважання оповідальності в мелодичному висловлюванні складає основу синтезу мовної і музичної інтонацій, підкреслює їхню спільність і сприяє реалістичності втілюваного образу. Проникнення речитативу в розвиток мелодії в середній частині пов'язане з наростанням нестійкості і напруги внутрішнього стану героя, в репризі ж окрім функції заспокоєння, гальмування руху речитативності має ще й деяке зображальне значення – занурення в марення, мрії, “засинання”.

Загальну оповідальність тону композитор збагачує, доповнює інтонаціями зітхання, томління,² динамізацією генеральних інтонацій, акцентуючи емоційно-психологічну сторону смислової структури. У репризі до романтичного по-

¹ В музиці жанрова характерність має велике значення для смислової конкретизації музичних образів.

² Звернемо увагу на семантичну близькість одного з варіантів вокальної лейтінтонації на слові *тайна* в 20 такті з початком романсу “Нет, только тот, кто знал”.

глиблення образу підключається і фактура, поліфонічне роздвоєння якої перетворює монологічну інтонацію на діалогічну: емоційне “відлуння” фортепіано підсилює ліричну експресію вокальної партії, готує кульмінацію романсу.

У складному спектрі жанрових асоціацій особливе місце навантаження несе в собі завуальована вальсовість. Зупинимося на ній докладніше. Вальс для П.Чайковського і для російської культурної традиції, що йде ще від “Вальсу-фантазії” М.Глінки, – це символ романтичного почуття любові, осяяний поетизацією жіночого начала. Примітно, що вальс поданий тут узагальнено: через темп, тридольність, квадратність, ритмічну періодичність, симетрію. Він виявляється в закругленій врівноваженості мелодичних хвиль, у відчутті плавного красивого руху, в м’якій стриманій динаміці. Головна ж ознака танцю – типова вальсова фактурна формула – замінена композитором особою фігурацією акордів, пов’язаною з мелодичною лейтінтонацією романсу. Вальсова “аура” підсилює значення жіночої теми твору, а органічна інтонаційна єдність фактури і мелодії стає одним з художніх відкриттів романсу, що виводять його на рівень справжнього шедевра камерної вокальної лірики композитора.

Зробимо висновки. Розкриття зв’язку звукової структури твору з духовно-ідеальними смислами, що лежать в її основі, відкриває професійну завісу над таємницею художнього образу та надає самій аналітичній діяльності, окремим відчуттям, спостереженням, уявленням необхідну цілісність. Піднімаючи значення окремих елементів на рівень їхнього образного смислу, усвідомлюючи їхню роль у становленні цілого, ми, за міркуванням М.Гайдеггера, глибше бачимо та чистіше чуємо те, що звернено до нашої духовної сутності. Використання методу інтонаційного аналізу з опорою на знання мовних, формотворчих, жанрових, стильових закономірностей дозволило висловити головну ідею образу. В *Andante* В.Моцарта, що належить до сфери чистої музики, – відчуті її онтологічну суть, збагнути універсальний смисловий архетип, динамізм епохи Просвітництва, який виявився у насиченні сфери ліричної споглядальності театральною дієвістю, сполученням внутрішніх контрастів, активною логі-

кою класичного тонального мислення з опорою на міру, симетрію, структуру, гармонічну єдність думки і почуття. Аналіз же романсу П.Чайковського допоміг розкрити багатоплановість синтетичного музично-поетичного образу, багатошаровість процесу смислоутворення, в якому співіснують детальна розповідь (сюжет), емоційно-психологічне занурення у внутрішній світ героя (розвиток почуттів) і ще глибший підтекст – драматизуючий голос самого композитора (культурно-історичний зв'язок з інтонаційною символікою Бароко).

Звернення до музичних образів, різних за епохами, стилями, жанрами, композиторами виокремлює проблему історичної динаміки смислоутворення в музиці та її необхідності. Про це добре сказав Е.Варез: “Слухаючи музику Перотина, Г.Машо, К.Монтеверді, Й.С.Баха чи Л.Бетговена, ми усвідомлюємо життя смислів; вони “живуть в сьогодні””. Але музика, написана в манері іншого століття, є результатом культури, і якою б бажаною і зручною ця культура не була, митець не повинен на неї покладатися” [6:10].

В історії західноєвропейської музики були епохи, відмічені кардинальною зміною художньо-естетичної настанови, народженням нової системи смислів, зумовлених новим світобаченням, виражених іншою музичною мовою. Духовна споглядальність церковної музики Середньовіччя і усталеність світосприйняття в музиці Ренесансу контрастує з яскравою афектацією епохи Бароко; дієвість досягнутої у Віденському класицизмі єдності логіки й експресії – з психологізмом музики ХІХ ст. На зміну різним “ізмам” культури модерну на межі Новітнього часу приходить плюралізм ХХ ст. і нові кардинальні концептуальні перенастанови авангардних напрямів постмодерну. Проте виявлення логіки подібних метаморфоз навіть в окремих аспектах – це завдання вже іншої статті.

1. Борхес Хорхе Луис. Сочинения в трех томах. Изд. 2-е, доп. / Луис Борхес ; пер. с исп., англ.; [составл., предисл., коммент. Б.Дубина]. – М. : Полярис, 1997. – Т. 2 – 639 с.

2. Гессе Г. Игра в бисер: Пер. с нем. С. К. Апта / Г. Гессе. – М. : Правда, 1992. – 496 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1989. – Т. 1. – 699 с.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1991. – Т. 4. – 683 с.
5. Klavier-Konzerte von W.A.Mozart. – Edition Peters, 8163. – 232 с.
6. Композиторы о современной композиции: Хрестоматия / сост. Т. С. Кюрегян, В. С. Ценова. – М. : Московская консерватория, 2009. – 356 с.
7. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Н. И. Кондаков – М. : Наука, 1975. – 720 с.
8. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов – М. : Рус. яз., 1983. – 816 с.
10. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления [пер. с нем.] / М. Хайдеггер – М. : Республика, 1993. – 447 с. – (Мыслители XX в.).
11. Чайковский П. Романсы для голоса в сопровождении фортепиано: Полное собрание в трех томах / П. И. Чайковский. – М. : Музыка, 1978. – Том 2. – 176 с.

Tamara Scherytsya

Meaning and Sense Musical Image

In the article concepts of “value” and “sense” are analysed in philosophical-aesthetic, linguistic, communicative and musicology aspects. General scientific concepts are unfold using the examples of analysis of sense-making factors in concrete musical appearances of V.Mozart and P.Chaykovskiy.

Key words: value, sense, musical language, musical appearance, process of sense-making in music.

Щериця Тамара Володимирівна (Київ)

Доцент кафедри теорії та історії музики Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова

E-mail: alexar@kiev-mail.org.ua Tel.: +38 096 2004208

САМОСТІЙНА РОБОТА НАД ТВОРОМ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП НА ШЛЯХУ ПІДГОТОВКИ ВОКАЛІСТА ДО КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ

У статті розглянуто самостійне опанування вокалістом твору як першого етапу його підготовки до концертного виступу.

Ключові слова: самостійне опрацювання твору, індивідуальне виконавське сприйняття, засоби музичної мови.

Перший етап у підготовці вокаліста до концертного виступу є найважливішим періодом, в основі якого лежить психологічна установка на самостійне опрацювання твору. Саме цей етап визначає ефективність кінцевого результату – успішного виступу на концертній естраді.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності запровадження самостійного опанування твором як першого етапу підготовки вокаліста до успішного концертного виступу.

Визначена тема у методичних розробках та іншого плану публікаціях педагогів-вокалістів висвітлена недостатньо. Винятком є розділи з питань вокальної педагогіки у працях Д.Євтушенка [6], М.Михайлова-Сидорова [6], П.Голубєва [5], статті О.Менабені [9], в яких справедливо наголошується на вмінні вокаліста самостійно працювати над твором, що сприяє розвитку його музичного мислення, оволодіння навичками аналізу твору. Зокрема, Д.Євтушенко та М.Михайлов-Сидоров констатують: “У більшості викладачів процес навчання вокаліста триває таким чином, що учневі навіть не дозволяється подумати про самостійне виконання того чи іншого завдання, особливо вокально-технічного характеру” [6:324]. Хоча, як справедливо зазначав Л.Баренбойм: “Творче мислення і творча уява розвиваються у молодій людини чи виконавця, музикознавця, композитора чи режисера, письменника або математика, – лише в самостійних пошуках,

у самостійному зіставленні явищ, у самостійному відборі та оцінці” [1:66].

Саме на першому етапі роботи над твором конструюється виконавський образ, цілеспрямовано формуються всі його компоненти через самостійне опанування ідейно-емоційного, звукового і технічного параметрів твору. Індивідуальність співака виявляється не лише в особливостях емоційної реакції та відчуття музики, у своєрідності форми звукового втілення виконавського задуму (забарвленні звука, інтонуванні, агогіці, фразуванні, характері штриха тощо), – а й, насамперед, у своєрідному розумінні композиторської ідеї, від якої вихідними є все вищезгадане. Таке сприйняття (розуміння) відбувається як інтуїтивно, так і з допомогою аналізу та художнього усвідомлення музичних параметрів, які цю ідею втілюють і стають для виконавця об’єктивними. Ось що розповідає А.Селлермарк про метод вивчення нового твору відомим шведським співаком М.Геддою: “Майже школярське сидження за фортепіано, коли твір співається фраза за фразою, сцена за сценою, з необхідними повторами – до того часу, поки все не буде вивчено напам’ять. Шліфовка триває і на репетиціях” [4:11].

Своєрідність індивідуального виявлення регулюється аналітичним засвоєнням параметрів твору – нотного і літературного текстів, драматургії, форми, стилістичних особливостей. Однією з центральних проблем камерно-вокального виконавства є проблема взаємодії музики та слова. Адже саме слово надає можливості втілити музичний образ з максимальною конкретністю та достовірністю, використовуючи музичну деталізацію, що передає найтонші нюанси людської мови. Музика змальовує текст, але не є звичайним втіленням сюжетної лінії. Виразові деталі стають засобом багатогранного змалювання музичного образу. Саме слово дає “ключ” до більш тонкого розуміння музичного образу. Про це пише М.Рейзен: “Роботу над будь-яким твором... я завжди починав з декламації словесного тексту, виясняючи для себе і загальний характер, і “другий план”, тобто заховану в поетичному образі думку, знаходячи головні, “ударні” слова, які треба підкреслити. У психологічній інтонації слова

я шукав і відповідну окрасу звука, вокальної фрази. Вірно знайдена вокальна інтонація посилює, збагачує слово” [12:126].

В процесі роботи над поетичним текстом можна ознайомитись і з іншими віршами поета, на чії слова написаний виконуваний твір. А якщо вивчається арія, то обов’язково познайомитися з лібрето опери. Необхідно завжди використовувати виразові можливості слова, і не лише добре вимовленого, а й сповненого тим настроєм, який закладений у творі. А коли твір виконується іншою мовою, необхідно обов’язково знати його переклад. Це сприяє розумінню як загального змісту твору, так і кожної його фрази.

Надалі йде правильне прочитання нотного тексту, ознайомлення з творчістю композитора, історичною епохою створення твору, його жанрово-стильовими особливостями, а також певними виконавськими традиціями. У процесі роботи над твором співак спілкується з конкретним музичним твором, який і стає для нього об’єктивним підґрунтям для створення власної виконавської концепції. Як стверджувала П.Віардо: “Кожний твір у своїй закінченій формі складається з двох елементів – перший належить творцю, другий – виконавцю” (цитуються за: [8:94]). Кожен твір володіє певним об’єктивно-існуючим змістом, який визначає особливості звукової форми, що його втілює, та завдяки чому твір можна пізнати (поза залежністю від виконавського трактування). Неможливо, приміром, сплутати “Реквієм” В.Моцарта та “Камаринскую” М.Глінки. Як і не можна почути у першому творі гумор, а в другому – трагедію і скорботу. Кожен твір несе в собі конкретну авторську ідею та має певний зміст.

Композитор, фіксуючи свій задум в нотних знаках, закріплює таким чином плоди своєї психічної діяльності і робить їх надбанням слухачів. Конкретна знакова музична форма несе в собі інформацію про своєрідне композиторське “бачення”. Виконавець має справу не із словесно оформленою ідеєю, а з її знаковим втіленням. Розшифровуючи семантичне (змістовне) значення музичних знаків, їх поєднань, розуміючи будову і стиль твору, виконавець вирішує закладену композитором ідею. Наприклад, романс С.Рахманінова “Си-

рень”, у створенні художнього образу якого беруть участь поезія Є.Бекетової, тендітна лірична мелодія і прозора фортепіанна фактура. Все це в сукупності й створює той ніжний аромат, який вирізняє цей романс. А завдання виконавців – правдиво та переконливо відтворити створений композитором образ.

Пасивне ставлення до твору, яке обмежується лише загальними відчуттями, часом пов’язано з механічним слідуванням за готовими зразками. Зневага до точного прочитання нотного тексту, якою грішать деякі вокалісти, призводить до виконавського свавілля, проти якого виступали багато з композиторів. “Яка велика відповідальність перед твором відчувається у численних проханнях Л.Бетговена до свого видавця: додати будь-яке позначення, або лігу, або аплікатуру у точно вказаному місці”, – зазначає Є.Ліберман, посилаючись на листи композитора [7:15]. У висловлюваннях багатьох композиторів (Р.Шумана, П.Чайковського, С.Танєєва та ін.) прослідковується думка про те, що нотний запис, здебільшого відбиває волю автора. Тому вивчення і осмислення вокалістом всієї сукупності авторських позначень стає основою для пошуків їх індивідуального виконавського тлумачення. А деякі композитори виступали з доволі жорсткими вимогами до виконавців. Відомо, зокрема, що М.Равель говорив, що не хоче, щоб його інтерпретували, і бачив завдання виконавця лише у точному виконанні його вказівок.

Ознайомлення зі стилем і стильовими особливостями творчості композитора та епохи також допоможе вокалістові вірно подати той чи інший твір, забезпечить для виконавця детальний відбір виразових засобів з метою точного прочитання авторського задуму. Це стосується не лише загальновідомих стилів – класицизму, романтизму, бароко, рококо тощо, але й нерозуміння деякими виконавцями таких понять, як трагіка і лірика (особливо останнього). Дуже часто ліричні твори перетворюються на сентиментальні, солодкі, що веде до спотворення змісту твору, до надмірного використання “р” і “pp”, великої кількості непотрібних фермат. Але ж лірика буває й мужньою. Зокрема, образ Ленського з опери “Євгеній Онєгін” П.Чайковського – безпосередній,

пристрасний. Цей образ часто спотворюють, надаючи йому рис жіночості та інфантильності. Часом і глибокі твори камерного репертуару (зокрема, “Я не серджуся” Р.Шумана, “Двійник” Ф.Шуберта) часто співають із суто зовнішньо-поверхневою виразовістю.

Поняття стилю можна розглядати у двох аспектах. В широкому розумінні – це єдність образної сфери, що історично склалася, а також естетичних позицій, засобів і прийомів художньої виразовості, які характеризують певні великі етапи розвитку мистецтва. А це – класицизм, бароко, романтизм, імпресіонізм, експресіонізм тощо. Кожен зі стилів вимагає особливої манери, дотримання певних закономірностей виконання – тобто вміння відтворювати атмосферу конкретної епохи. Зокрема, виконання творів віденських класиків вимагає ритмічної строгості, ясності мелодичної лінії та гармонічної структури, динамічної різниці у подачі однакових музичних фраз (“*p*” – “*f*” або навпаки), відсутності “*rubato*”, логічного завершення твору чи його частини невеликим *ritenuto* в останньому (часом – передостанньому) такті. Співак повинен знати, що в класичну епоху (творчість Х.Глюка, Дж.Росіні, В.Белліні, Г.Доніцетті, В.А.Моцарта, Й.Гайдна) існувала така мелодична прикраса як аподжатура.¹ В нотах ця прикраса не позначалася, проте передбачалося її обов’язкове виконання. Чи позначення “*fp*”, яке відрізняється від “*sf*” тим, що означає вміння зробити “*diminuendo*” на невеликому проміжку часу. Твори композиторів-романтиків припускають більшу свободу руху з розлогим фразуванням, використанням *crescendo* та *diminuendo* на великих часових проміжках, орієнтацією на безпосередність емоційного відчуття музики. Тонка колористична палітра, графічно окреслена образність, психологічно інтонаційна загостреність – основні риси творів імпресіоністів.

У вузькому розумінні поняття стилю визначається як специфіка індивідуального творчого методу композитора, особливості його творчості в цілому: його образного строю, му-

¹ Аподжіатура (італ. *Appoggiatura*) – мелодійна прикраса на зразок переднотки чи затримання.

зичної мови, композиційних прийомів, а також, за визначенням С.Скребкова, "... усталений комплекс виразових засобів, тематизму, гармонії, фактури та музичної форми" [13:8]. Тут можна додати: міра нюансу, інтенсивність інтонування, ступінь агогічних відхилень, манера звуковедення, фразування.

Після осягнення поетичного і нотного тексту, стильових особливостей творчості композитора, співак знайомиться з музичною драматургією, визначає форму і темп виконання, зазначає моменти підхоплення або набору дихання в музичних фразах, між реченнями, у частинах, розтлумачує терміни. Надалі йде процес втілення, під час якого відбувається опрацювання твору через різноманітні засоби музичної виразовості.

Робота над вокальною партією розпочинається з проспівування мелодії внутрішнім слухом (про себе). Надалі – виконується повним голосом, де співак відразу отримує результат власного звукоутворення. Зорове сприйняття нотного тексту і реалізація голосом, поєднуючись зі під слуховим контролем, надають звукового ефекту, який можна коректувати у випадку невідповідності внутрішньому музично-слуховому образу.

Далі йде програвання і проспівування вокальної партії у повільному темпі, контролюючи її ритмічну та звуковисотну точність. Таке проспівування з детальним аналізом всіх мелодичних вигинів, інтервальних ходів з повтором окремих (складних) інтервалів чи інтонацій допоможе вірному опрацюванню мелодії та її точному інтонуванню. З цих деталей поступово складаються фрази, які потім поєднуються між собою та вже дають уявлення про речення, періоди і твір в цілому. Таке опрацювання в кінцевому рахунку призведе до створення цілісного образу твору. "Усвідомлене образно-емоційне прочитання вокальної партії – мета артистичної роботи співака. Розбирати образне значення інтервалів, метричних подробиць мелодії разом з образним значенням слів – це означає бути на підступах до вищої майстерності співацького виконання" [3:119].

Під час проспівування мелодії слід контролювати *чистоту інтонації*, особливо у високих позиціях. На цьому етапі вокальна партія має бути вивірена ритмічно точно, оскільки музика поза *ритмом* не існує. Особливо ритмічно складні місця, над якими слід попрацювати окремо. Адже саме ритм визначає зміст і характер музики. Можна і продиригувати вокальну партію, а не запам'ятовувати її ритмічний малюнок лише з допомогою проспівування.

В роботі над партією важливою стає вокальна *дикція*. Необхідно контролювати як дикційно виразно вимовляється текст, особливо приголосні у словах. Але й голосні при цьому не мають бути “строкатими!” (тобто вимовленими в різній вокальній позиції). Надаючи великого значення дикції у співі, М.Литвиненко-Вольгемут підкреслювала: “Розвивати у співі дикцію необхідно в тісному контакті з розвитком самого співу, тобто звука. Образ вокального мистецтва, насамперед, має створюватися вокалом, а не охами, зітханнями, не очима, губами, руками”[14:119.].

Конкретне емоційне переживання і настроїв формує у композитора певне внутрішнє уявлення, яке згодом набуває індивідуального знакового та звукового втілення. Тобто виступає засобом часової організації музичного змісту – *форми*, яка стає втіленням образно-змістовної сфери твору. У процесі сприйняття зовнішньої звукової форми відбувається усвідомлення змісту слів, поєднання звуків і, таким чином, – проникнення до глибини твору, його ідеї. Зокрема, використаний у солоспіві С.Людкевича “Ой ти, дівчино, з горіха зерня” тридольний ритм (з важкою першою долею і легкими другою-третьою) та авторська ремарка *Tempo di Valse-caprice* відтворюють форму вальсу. Обрана композитором форма стає для виконавця об'єктивним фактором, який допомагає зрозуміти “логіку емоційних переходів..., що втілюється у пропорціях твору” [8:85]. Виходячи з цього, музикант узгоджує інтенсивність втілювання емоційних процесів та диференціює власний емоційний стан, виявляючи відповідні нюанси.

На цьому етапі опрацювання твору у співака формуються загальні уявлення про темп, основні динамічні нюанси та

агогічні відхилення, упорядковується фразування і, відповідно, дихання, цезури, визначаються головна кульмінація твору та окремих його частин.

Щодо визначення *темпу*. Від його вірного обрання значною мірою залежить точне відтворення намірів композитора, дикційна виразність тексту. Невірно обраний темп може спотворити твір. Визначити правильний темп вокалісту допомагає його музикальність, художня чуйність – саме на це покладається композитор (або редактор), окреслюючи характер руху музики умовними термінами. Безумовно, під час розучування твору темп може бути повільнішим від зазначеного композитором. Остаточний темп встановлюється лише тоді, коли у свідомості вибудовується відповідний образ твору, поступово засвоюються всі деталі, опановуються складні технічні епізоди, дикційна виразність слова.

У процесі звукової реалізації індивідуальну міру виразності диктують і такі *агогічні позначення*, як *ritenuto*, *accelerando*, *rubato*; динамічні вказівки *crescendo*, *diminuendo*; міра акценту, які формуються шляхом усвідомлення, опрацювання композиторських даних, знаходження власного емоційного ставлення до виконуваного твору. Міра нюансу, характер *rubato* визначають обличчя твору, є показником його стилістичної приналежності. Приміром, використання надмірно яскравої динаміки чи невиправданого *rubato* у творах В.Моцарта призведуть до спотворення його стилістичної відповідності. А під час виконання вокальних творів М.Метнера відкрита емоційність не повинна позбавити музику глибинного психологічного підтексту.

У формуванні індивідуального виконавського розуміння бере участь і *драматургія* твору. За визначенням В.Бобровського, це “план і лінія розвитку суттєвих для реалізації художньої ідеї моментів музичного часу” [2:77]. В якості елементів розвитку тут виступають співставлення, зміна тем, повтори, контрасти, динамічні градації, рух до кульмінації, синтаксичні побудови, а також самі конструктивні схеми. Складовою музичної драматургії є і *дихання*. Будучи невід’ємною частиною вокального виконавства, дихання невіддільне від співу та існує разом з ним. “Дбаючи про оволодіння

прийомами співочого дихання, слід дихальний процес обов'язково пов'язувати з творчою або робочою установкою, із загальною співочою позицією, тобто з відповідною комплексною психофізичною настройкою...”, – радять відомі вокальні педагоги Євтушенко і М. Михайлов-Сидоров [6:286]. І далі зазначають: “Дихання в співі є передусім фактором виразовості, а не тільки одним із засобів утворення звука та його модифікацій. Функції дихання успішніше регулюються в цілісному творчому акті співу..., ніж при спробах його вичленування з цього цілісного процесу. Такий підхід до питання дихання поєднує можливості не тільки спеціального технічного удосконалення його процесів, а однозначно й розв'язання певних завдань музично-художнього виховання вокаліста, що має вирішальне значення у формування співака як творчої особистості”[6:289].

Від вірно набраного дихання великою мірою залежить опертість звука, виразність фрази, її змістовне членування. “З перших днів занять слід, передусім, дбати про дихання. Правильне співоче дихання – основа основ вокального мистецтва, запорука успіху вокаліста”, – стверджує відомий співак М.Рейзен [12:197].

Важливою складовою музичної драматургії є *паузи*, які не лише визначають моменти взяття вокалістом дихання, але й часто підкреслюють модуляцію в інший психологічний стан. Часто використання пауз продиктовано бажанням композитора підкреслити змістовне значення слова, яке йде за паузою. Приміром, в романсі М.Лисенка “Безмежнеє поле”, в якому паузи після фраз “в сніжному завою”, “обширу й волі” – збільшують значення фрази “Я сам серед тебе”. Або в романсі того ж композитора “Нічого, нічого”, де уривчасті фрази першої частини романсу підкреслюють змістовну вагомість фраз наступної частини, “бо рученька мила влила в моє серце отрути, мій рай оганьбила”. Окрім визначених у нотному тексті пауз, існують і так звані “змістовні цезури”, що виникають у процесі музичного розвитку. Вони допомагають побудові внутрішньої логіки твору, завершеності великих і малих розділів, частин, співставленню музичних епізодів, відокремленню їх один від одного.

На першому етапі роботи формується і загальне уявлення про *динаміку твору*. Усі динамічні нюанси, зазначені композитором, мають бути виконані, оскільки динаміка не є зовнішнім фактором, а органічно виходить до художнього задуму та стилю твору. Безумовно, композитором не завжди проставлені всі динамічні нюанси, а часом цілком відсутні. І тут на допомогу можуть прийти розуміння стильових особливостей твору, а також знання певних виконавських традицій. Зокрема, повторення однакових фраз у творах композиторів-класиків відбувається на контрастних динамічних відтінках (*"f-p"*). Або поступові динамічні відтінки від *crescendo* до *diminuendo* і навпаки, широкі динамічно розгорнуті фрази – у композиторів романтичного спрямування; використання широкого фразування в одному динамічному відтінку – у творах композиторів-імпресіоністів.

Зі сказаного можна зробити такі висновки. Нехтуючи у вивченні концертної програми (музичних творів) початковим періодом і покладаючись у всьому на викладача та концертмейстера, вокаліст втрачає індивідуальність, власне "я", особисте ставлення до виконуваного твору, інтерпретатором якого він виступає. І саме етап самостійної роботи над твором (програмою) визначає ефективність кінцевого результату – концертного виступу і стає показником культури, зрілості та фахового зростання музиканта.

1. Баренбойм Л. Ещё раз о воспитании молодого артиста / Л. Баренбойм // Советская музыка. – 1963. – № 9. – С. 64-68.
2. Бобровский В. Функциональные основы музыкальной формы: исследование / В. Бобровский. – М. : Музыка, 1978. – 332 с.
3. Виноградов К. О работе оперного концертмейстера / Константин Виноградов // О работе концертмейстера: сб. статей [ред.-сост. М.Смирнов]. – М. : Музыка, 1974. – С. 111-134.
4. Гедда Н. Дар не дается бесплатно / Николай Гедда [литер. запись Айни Селлермарк; перевод со шведс.]. – М. : Радуга, 1983. – 252 с.
5. Голубев П. В. Советы молодым педагогам-вокалистам / Павел Голубев. – М. : Госуд. муз. изд-во, 1956. – 104 с.

6. Євтушенко Д. Самостійність співака у роботі з фаху / Дометій Гур'євич Євтушенко, Михайло Ігнатійович Михайлов-Сидоров // Питання вокальної педагогіки. – К. : Мистецтво, 1963. – С. 320-335.
7. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Евгений Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 236 с., нот.
8. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
9. Менабени А. Г. Самостоятельная работа студента при обучении сольному пению / А. Г. Менабени // Вопросы вокальной педагогики: сб. статей. - М. : Музыка, 1976. – Вып. 5. – С. 277-261.
10. Михайлова Т. Н. О вокально-технической подготовке репертуара /Т. Н. Михайлова // Вопросы вокальной педагогики: статьи и очерки [сост. Д.Г.Евтушенко]. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 3. – С. 91-97.
11. Мур Джеральд. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке / Джеральд Мур [пер. с англ., вст. статья В.Чачавы]. – М. : Радуга, 1987. – 432 с.
12. Рейзен М. Автобиографические записки. Статьи. Воспоминания [сост. и ред. Е.А.Грошевой]. – М. : Советский композитор, 1980. – 303 с. + 24 л. илл.
13. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. Скребков. – М. : Музыка, 1973. – 448 с.
14. Швачко Т. Марія Литвиненко-Вольгемут / Тетяна Швачко. – К. : Музична Україна, 1986. – 136 с.

Sofiya Palamar

Self study on a musical piece as an important stage in the preparation of a vocalist to concert performance

The article deals with independent acquisition of the composition by vocalist as the first stage of his or her preparation to the concert performance.

Key words: independent acquisition of the composition, individual performing perception, means of musical language.

Паламар Софія Ігорівна (Львів)

Пошукувач кафедри історії музики

Львівської Національної музичної академії ім. М.Лисенка

E-mail: Sophia.palamar@gmail.com Tel.: (032) 2920741

ПСИХОЛОГІЯ І ПЕДАГОГІКА

УДК 159.964.2

Тамара Яценко

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГЛИБИННОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Стаття презентує філософсько-психологічний погляд на проблему пізнання психіки в її цілісності та єдності сфер свідомого й несвідомого. Основний акцент зроблено на інтеграційно-дезінтеграційних ефектах, що є наслідком суб'єктивних процесів інтегрування психіки на хибних засадах, детермінованих системою психологічних захистів. Автор пропонує нову класифікацію психологічних захистів в їх ситуативних та базальних виявах. Розкрито категорію “метадосвідного”, “позадосвідного” як передумови базальних захистів, пов'язаних з передсвідомим (онтологічним несвідомим) та ін. Поручено проблему адекватності методів пізнання психіки в її цілісності та здійснено порівняльний аналіз методології традиційного і психодинамічного підходів.

Ключові слова: цілісність психічного, єдність свідомого і несвідомого, свідоме, несвідоме, архетип, психологічні захисти, “позадосвідне”, “метадосвідне”, онтологічне несвідоме.

Метою статті є з'ясування теоретико-методологічних засад глибинної корекції особистості через нову класифікацію психологічних захистів.

1. Філософсько-психологічний ракурс дослідницької уваги націлений на пояснення методології процесу виявлення помилкових, хибних, викривлених позицій, які ослаблюють силу Я особи та реально дезінтегрують психіку, що суперечить інстинкту самозбереження. Тому глибинне пізнання зорієнтоване на виявлення в психіці об'єктивно-дезінтеграційних процесів, які заявляють про себе в суперечливості поведінки і потребують адекватних способів їх нівелювання, тобто корекції. Увесь цей процес (згідно з психодинамічною методологією) підпорядкований *законам* позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку суб'єкта. Зазначені закони дисциплінують глибин-

не пізнання в пошуках інструментальних засобів оптимізації чинників відновлення цілісності психіки шляхом розширення і зміцнення самосвідомості суб'єкта. Відступи від реальності (розбіжності між намірами і реальними діями) потребують не тільки їх емпіричного виявлення, а й корекції завдяки ослабленню помилкових позицій когнітивного базису автоматизованих форм психологічних захистів, що само по собі розширює і підсилює інтеграційні можливості психіки в напрямі досягнення більш високого рівня її розвитку.

Отже, глибинне пізнання в психодинамічній парадигмі ґрунтується на виявленні викривлень соціально-перцептивної реальності, для яких характерні фіксованість і водночас індивідуалізованість. Це узгоджується з позицією австро-англійського філософа К.Поппера, творця оригінальної методологічної концепції, що дістала назву “фальсифікаціонізм” [5]. В основу концепції пізнання Поппером був покладений принцип фальсифікації, тобто спростування наукових (особистих) переконань за допомогою досвіду. Поппер вводить критерій спростування переконань як необхідну передумову просування до істини. Він не довіряв жодному критерію, окрім практики, за яким можна було б визначати істинність певних положень. Поппер відмовився від будь-якої абсолютно достовірної основи обґрунтованості знань, підкреслюючи цим науково-практичну значущість виявлення помилок, хибних позицій, перекинутих “істин” тощо. Він пише: “Поступово виявляючи та відкидаючи неправду, ми тим самим можемо наблизитися до істини” [7:666]. Важко не погодитися з Поппером у тому, що явища, які пізнаються, занадто складні, а вершина айсберга, доступна дослідницькій увазі, не є його всеосяжною сутністю, що піддають сумнів істинність науково-академічних висновків. Тому виявлення помилок суб'єкта (щодо себе та інших) каталізує внутрішні, приховані його резерви знаходження істини психічного самовідображення. Інакше кажучи, “позитивна дезінтеграція”, послаблюючи щільність ілюзорної платформи психологічних захистів суб'єкта, сприяє їх реконструюванню, а відтак – зумовлює вторинну інтеграцію психіки на більш високому рівні її розвитку. Тому важливо забезпечити позитивність дезінтеграції

психіки, а інтеграційні процеси здійснюються іманентно самоплинно. Важливу роль відіграє точність діагностування суперечностей психіки, які маскуються психологічними захистами через хибні позиції Я. Послаблення цих позицій каталізує процеси внутрішнього переструктурування психіки та її інтеграцію на реалістичніших засадах, що сприяє підвищенню адаптації суб'єкта.

У психодинамічному підході на перше місце ставиться безпосередній досвід, який продукується ситуацією “тут і тепер” і піддається діагностуванню в єдності з психокорекцією. Виявлення відступів від реальності актуалізує самозбереження (нікому не хочеться бути ошуканим навіть самим собою), що й спричиняє самозміни. Тому глибинне пізнання ґрунтується на спонтанності особистого поведінкового матеріалу респондента, який набуває психокорекційної сили за наявності його інтерпретації, націленої на виявлення інфантильно-базальних витоків дисфункцій психіки. Викривлення соціально-перцептивної реальності мають індивідуальну неповторність, насамперед під впливом базальних захистів. Виявлення хибних позицій суб'єкта за фасилітувальної участі психолога, який сприяє експлікуванню прихованих глибинних детермінант, відкриває перспективи особистісного зростання учасників глибинного пізнання. Емпіричний фактаж доводить, що особистісна проблема незмінно потребує позитивної дезінтеграції психіки за рахунок послаблення її уявної інтеграції, забезпечуваної ілюзіями захисної системи, що породжують викривлення вхідної соціально-перцептивної інформації. Зазначені ілюзорні процеси набувають реалістичності на емотивному рівні переживань і самосприйняття, смисл яких прихований від свідомості системою опорів.

Практика глибинного пізнання передбачає єдність діагностики і корекції, здійснюваних у процесі діагностико-корекційного діалогу з респондентом, ефективність якого залежить від професійних можливостей психолога. Чинник “достовірності” важливий як для науковості пізнання, так і для переконливості впливу на респондента інтерпретаційних висновків. Ці завдання поєднані між собою. Зокрема, достовір-

ність інтерпретаційних висновків, адресованих респонденту, передбачає його довіру до отриманої інформації про особистісну причетність до нагальних проблем, нібито створених іншими. Для дослідника велике значення мають цілісність і всеосяжність діалогічного процесу, слідування за континуальністю семантики спонтанної активності суб'єкта, що сприяє виявленню логіки свідомого та несвідомого ("іншої логіки"). Тому особливо важливо, щоб діалог актуалізував мимовільну ініціативу спонтанних висловлювань респондента, послаблюючи і нейтралізуючи тим самим його опори. Діагностика при цьому має процесуальний характер і спирається на знання глибинним психологом функціональних особливостей несвідомої сфери в єдності її суперечливих взаємозв'язків зі свідомим. Глибинне пізнання, як і корекційний ефект, залежить від діагностично-професійної спроможності психоаналітичної інтерпретації поведінкового матеріалу, яка враховує наступне: системну логічність взаємозв'язків; ітеративність окремих характеристик поведінки; їх інваріантність; розбіжність логіки свідомого і логіки несвідомого ("іншої логіки") та ін. Результативність глибинного процесу передбачає забезпечення його цілісності і прийнятності способів подання респонденту інтерпретаційних висновків про внутрішні стабілізовані суперечності, що обумовлюють "енергетичні ножиці", які "підрізають" силу його Я. Переконливість і діагностична точність аналізу поведінкового фактажу в такому випадку пробуджує в респондента бажання до змін, що істотно каталізується інстинктом самозбереження. Наш багаторічний досвід переконує, що перспективи вивчення глибинної детермінованості поведінки відкриваються лише за умов забезпечення її спонтанності і мимовільності. У такому разі психоаналіз поведінки здатний каталізувати особистісні зміни. Переконливість психоаналітичних інтерпретацій зумовлена як їхньою прозорістю, візуалізованою доказовістю, так і виявленням логіки ланцюжків у поведінковому матеріалі. Діагностико-корекційний процес відрізняється: багаторівневістю і багаторазовістю спроб розширення самосвідомості суб'єкта; розвитком його сенситивності в розу-

мінні власних відступів від соціально-перцептивних реалій та індивідуалізованістю їх викривлень.

2. *Прогалину в методології, як і в методах дослідження цілісної психіки*, спробували заповнити в 70-х роках ХХ ст. грузинські вчені під керівництвом Д.Узнадзе. Пояснення не-свідомої сфери вони зводили до категорії установки. На нашу думку, дослідницька платформа теорії установки Узнадзе пов'язана з потенційно усвідомлюваними процесами, що не мають стосунку до істинного несвідомого, яке охороняється опорами і позбавлене шансів прямолінійної презентації у свідомості. Ця позиція знаходить підтвердження в роботах О.Тихомирова, який пише: “Не можна не враховувати, що поняття несвідомого – це категорія ширша за поняття психологічної установки, з чого випливає, що зводити теорію несвідомого до теорії психологічної установки і прагнути вичерпати закономірностями цього феномену прояви несвідомого в його загальному психологічному і філософському розумінні було б серйозною методологічною помилкою, своєрідним редукціонізмом” [3:29]. Погоджуючись з Тихомировим, зауважимо, що підхід Узнадзе до пізнання несвідомого не подолав залежності від класичного погляду на пряму детермінованість психіки, як і на її заданість характером діяльності. Теорія установки передбачає формування певної програмованої дослідником діяльності респондента. Не заперечуючи такого впливу на несвідоме, ми водночас стверджуємо, що це може бути здійснено не безпосередньо, а опосередковано. Теорія діяльності, яка ґрунтується на контрольованій детермінованості психічного, виключає поняття “позадосвідного”, сформоване на основі латентного синтезу слідів (осередків) витіснень і неможливістю їх прямолінійної заданості ззовні.

Глибинний підхід до пізнання цілісної психіки відкрив перспективи вивчення провідних тенденцій в їх суперечливій сутності як латентно-синтетичного утворення, що не є характерним для феномену установки. Тенденції психіки вільні і від участі свідомості, і від смислової їх заданості дослідником. Вони припускають абстрагування від сюжетної конкретики пережитого суб'єктом досвіду. Інакше кажучи,

тенденції психіки залежні від латентних процесів, в яких домінують залишкові валентності емотивних джерел витіснень, зумовлених значущістю життєвих, мимовільно пережитих суб'єктом обставин (а не штучно заданих, як у досліджах з формування установки). Отже, пізнання несвідомої сфери не може бути вичерпано теорією установки, яка не враховує наявності іманентної впорядкованості логіки несвідомого, що й відображає категорія “дорефлексивного”, “позадосвідного”. Питання доступності внутрішнього досвіду людини гостро стоїть у психодинамічній теорії, як і у відповідній методології.

Виходячи з багаторічної практики глибинної корекції ми схильні кваліфікувати “позадосвідне” як “*наддосвідне*”, або “*метадосвідне*”, акцентуючи увагу на його абстрагованості, “надбудованості” над конкретним, безпосереднім досвідом суб'єкта. Семантичний аспект опрацювання (“перетравлення”) досвіду та його перехід у “метадосвідне” підпорядкований внутрішнім законам, іманентно властивим психічному за активності мисленнєвих операцій на зразок абстрагування, систематизації, класифікації, структурування. Таким чином, “метадосвідне” являє собою когнітивний конструкт, який безпосередньо не стосується дослідно-діяльнісних аспектів активності суб'єкта за участю свідомості. Вказана відмінність психоаналітичного підходу від теорії установки, розробленої у форматі діяльнісного підходу, виявляє себе за параметрами заданості активності особи ззовні, за планом дослідника. Категорія ж “метадосвідне” в психодинамічному ключі її розгляду спирається на іманентно притаманні феномену психічного глибинні “інтереси”, які зберігають спрямованість витіснених осередків на самореалізацію, що й каталізує мимовільну активність суб'єкта. На цій підставі можна зробити висновок, що діяльнісний ракурс розуміння категорії психічного виводить за кадр пізнання категорію ірраціонального в його глибинній мотивації. Ірраціональне завдяки психодинамічному пізнанню завжди має шанс перейти в категорію раціонального (усвідомлюваного) шляхом дешифрування його прихованого мотиваційного смислу. З.Фройд писав: “... усвідомленість – єдина ознака психічних процесів,

що дана нам прямо і безпосередньо, але жодною мірою не здатна стати критерієм відмінності між системами”. І далі: “Прагнучи до метапсихологічного розуміння психіки, ми не повинні приписувати особливого значення симптому “усвідомленості”” [4:489]. Таким чином, Фройд вказував на важливість розуміння відмінностей функціонування двох систем (свідомого і несвідомого), як і на метапсихічне, підпорядковане універсаліям законів буття. Це є близьким до позиції К.Г.Юнга при введенні категорії “колективного несвідомого”.

3. На наше глибоке переконання, *центральною ланкою, що порушує об’єктивність психіки в її відображувальній функції, є система психологічних захистів*, тому ми ще раз повернемося до особливостей функціонування цього важливого феномену. Позиція З.Фрейда у визначенні низки механізмів захисту була близька до біологічного погляду на людину як частину природи, що зазнає впливу цивілізації, культури, історії, традицій, виховання. Проте саме Фройд демаркував (відшарував) академізм у підході до пізнання таємниць внутрішнього світу людини, який може давати збій у вигляді появи симптому або дисфункцій психіки. Осмислення проблеми психологічного захисту (в глибинно-психологічному ракурсі) переконує в диспозиційно-системній його структурованості (раціоналізація, проєкція, ідентифікація, витіснення, заміщення та ін.). Сутність поняття психологічного захисту не вичерпується окремими механізмами, він охоплює певні структурно організовані рівні, зокрема: когнітивний, емотивний, поведінковий. Уся система підпорядкована єдиному генеральному механізму “від слабкості до сили” (незалежно від різновидів захистів). Наступне уточнення: психологічне, як і захист зокрема, функціонує і “по вертикалі”, і “по горизонталі”, на що немає посилення в ортодоксальному психоаналізі. “По вертикалі” дієвими є механізми ситуативного (периферійного) захисту, які асимілюють зазначені ортодоксальним психоаналізом механізми. Захисна ж “вертикаль” неминує перетинається з “горизонталлю” – базальними захистами, що виражають глибинні (інфантильні) інтереси Я. Форми і способи периферійного (ситуативного) захисту можуть бути найрізноманітнішими, що не обме-

жує і не форматує категоризацію їх різновидів. Захист “по вертикалі”, якому властива креативність способів маскуван-ня, шифрування глибинних інтересів Я, відображає зорієн-тованість на ситуативно-адаптаційний вектор поточних об-ставин. Ситуативний захист (“вертикаль”) може бути доступ-ним спостереженню і частковому (неповному) усвідомленню суб’єктом. Базальний же захист (“горизонталь”) недоступний зовнішньому спостереженню і безпосередньому відобра-женню свідомістю суб’єкта, що зумовлено імпліцитністю се-мантики глибинних цінностей. Пізнання базального захисту завжди часткове, залежне від сприятливості умов для його проявів через ситуативні захисти. Цей процес глибинного пі-знання в психодинамічній парадигмі підпорядкований прин-ципу багаторівневості часткової позитивної дезінтеграції психіки, як і відповідних процесів часткової інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку суб’єкта. Внесемо уточнення. “Горизонталь” – це переважно внутрішня латент-на активність психіки, пов’язана із суто несвідомим, що не піддається прямому спостереженню, а “вертикаль” – внутрі-шня і зовнішня активність, що стосується як несвідомого, так і свідомого – доступного спостереженню. Є підстави стверджувати, що в ситуативних (периферійних) захистах завжди латентно присутні “інтереси” базальних захистів, що виражають несвідомий мотив, який прагне до прояву в по-ведінці. Зазначені характеристики системи захистів, не вра-ховуються в традиційних (академічних) дослідженнях, як і те, що всякий акт психічного знаходиться на перетині “вер-тикалі” і “горизонталі”!

Розуміння зв’язку автоматизованих форм психологічного захисту (на когнітивному рівні) зі сферою свідомості дає під-стави сформулювати важливу тезу: пізнання несвідомого незмінно стосується системи психологічного, зокрема база-льного, захисту, який використовує найменші можливості для замаскованої реалізації в поведінці. Вивчення базаль-них форм захисту передбачає розуміння її функціональних взаємозв’язків із ситуативними захистами. З огляду на ска-зане, організаційні передумови глибинної психокорекції зорі-єнтовані на послаблення (нівелювання) ситуативних захис-

тів з метою актуалізації та об'єктивування в поведінці базальних їх форм. Введення спеціальних принципів організації групової взаємодії регулює поведінку учасників діагностико-корекційного процесу на емотивно-чуттєвому, безоцінному рівні поза просоціальними орієнтирами. При цьому неприпустимими є критика, оцінні судження в чорно-білих категоріях, неприйняття особистості іншого, поради, заохочення і покарання тощо. Увага респондента переводиться на емоційне самовідчуття в ситуації “тут і тепер” в системі “людина – людина”, “очі в очі”.

Невизначеність поведінки каталізує вказані вище механізми заміщення, перенесення, ідентифікації, компенсації, які причетні до формування базально-глибинних цінностей. Для більшої прозорості факту програмованості внутрішнього світу попереднім досвідом передбачено використання респондентом у процесі самопрезентації символічно-предметних, метафорично-архетипних засобів (малюнків, просторових моделей, каменів та ін.). Особливу значущість має розроблена нами методика *психоаналізу комплексу тематичних (авторських) малюнків*, що сприяє різнобічній візуалізації рефлексії, яка стимулюється численністю тем [11]. Емпіричний матеріал у такому випадку завдяки процесу опредметнення мимовільної активності суб'єкта наближає глибинне пізнання до специфіки образності мови несвідомого. Зазначені аспекти методологічного обґрунтування засобів глибинного пізнання залишаються в психології недостатньо вивченими й очікують свого вирішення як у теоретичному, так і в методологічно-практичному аспектах.

Психодинамічний підхід орієнтований на психічно здорових людей, а тому відмінний від ортодоксального психоаналізу не тільки в частині процедури (“вільні асоціації” – “діалогічно керована спонтанність поведінки”), а й у поглядах на початкову основу. У психічно здорових людей потреба в допомозі не виражена, приглушена необхідністю (інтересом) тримати “просоціальне обличчя”. Окрім того, враховуючи неусвідомлюваність детермінації особистісних проблем, суб'єкт не в змозі їх адекватно сформулювати. З огляду на сказане, в психодинамічному підході не передбачено пред-

ставлення респондентом власної особистісної проблеми як відправного моменту глибинної корекції. Початком такого процесу є забезпечення спонтанності поведінки респондента, можливою є діалогічна взаємодія з психологом. Об'єднавчим моментом психоаналізу і психодинамічного підходу є спонтанність поведінки й інтерпретаційний її аналіз, націлений на виявлення логічної впорядкованості поведінкового матеріалу (емпірики) з метою пізнання первинних (глибинно-інфантильних) детермінант деструкцій поведінки. Саме “логічний ланцюжок” спирається на континуальність смислового навантаження мимовільної активності суб'єкта. Психоаналітична процедура відрізняється від психодинамічної: в першому випадку – наявність симптому, в другому – дисфункцій психіки. Водночас вони мають спільну платформу – встановлення взаємозв'язків між повторюваними інваріантними характеристиками мимовільної поведінки. Це дає змогу виявити семантику (смысл) логіки спонтанної поведінки (вільних асоціацій), що й указує на глибинну першопричину особистісної проблеми та сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта. Ми солідарні з З.Фройдом у тому, що пізнання несвідомого неможливе поза участю свідомості.

Багаторічний досвід діагностико-корекційної практики дав можливість чітко окреслити досліджувану проблему, шляхи вирішення якої, на наше переконання, незмінно пов'язані з психологічними захистами, що обтяжують свідомість ілюзіями. Подібної позиції дотримувалися Сандлер та Йоффе (1969), співвідносячи проблеми психіки з категорією психологічного захисту, зокрема її механізмами, які вони відносили до “позадосвідного”, а прояви в поведінці – до досвідного [3].

Оригінальний погляд на проблему захистів знаходимо також у Валлерстайна [2]. Із захистами він схильний пов'язувати “досвідну” сферу психіки (в нашій категоризації – ситуативний захист); функціональний же аспект описує в параметрах проявів несвідомого, що характерно для базальних захистів. Наголошуючи на важливості функціонального аспекту в захисній системі, яка пов'язана з “позадосвідним”, він пише: “Можна усвідомити тільки такі змісти, які є резуль-

татом роботи свідомості, але не саму цю роботу як таку” [2:715]. Психоаналіз, пізнаючи “позадосвідну” сферу, зазначає Валлерстайн, не тільки посилався на причини індивідуальних проявів психіки, а й апелював до їх підпорядкованості універсальним законам. Безцінною нам видається його дослідницька позиція, з якою ми солідаризуємося, зокрема: розкриваючи зв’язки і взаємозалежності в “позадосвідній” сфері, які мають індивідуалізований характер, глибинна психологія лише в такий спосіб може претендувати на статус науки! До сказаного додамо, що найважливішим науковим завданням є пізнання “об’єктивної” реальності психічного, яка притаманна несвідомому, й зумовлює суб’єктивізм особи! У цьому аспекті важко не погодитися з Ф.Бассінім, який стверджує, що “змішувати, ототожнювати ці два плани дослідження, які стосуються свідомого і несвідомого, методи і логіку дослідження – неприпустимо” [2:720]. Водночас постає проблема знаходження золотой середини між науковою строгістю класичного дослідження і концентрацією уваги на спонтанності поведінки при дотриманні психодинамічного підходу (який розвивається нами понад тридцять років), орієнтованого на вивчення функціональних особливостей несвідомої сфери. Одним із рішень зазначеної проблеми є прояснення структурного рівня розуміння цілісності психіки, що презентує розроблена нами “Модель” (Рисунок 1), описана в наступних роботах [9, 10, 12].

Модель зберігає розуміння З.Фройдом структури психіки (Ід, Его, Супер-Его) і доповнює її лінійними взаємозалежностями з притаманними їм суперечливими тенденціями (“горизонталь”). Таким чином, антагонізм структурних взаємозв’язків (“вертикаль”), на які вказував Фройд, доповнено суперечностями “по горизонталі”, які підпорядковані характеристикам, що окреслює категорія “антиномії” [9, 10, 12].

Отже, “Модель” орієнтує на пізнання цілісної психіки в єдності і протистоянні свідомого й несвідомого в їх структурній симетрії та асиметрії, ізоморфізмі та гомоморфізмі тощо. Розкриття цього питання (з урахуванням семантики “позадосвідного”, тобто “метадосвідного”) потребує уточнення передсвідомого, що ми й робимо, вводячи категорію *онтоло-*

гічного несвідомого. Змістова частина питання не може бути повноцінною без визначення взаємозв'язків категорії онтологічне несвідоме з несвідомим, зокрема з передсвідомим, яке асимілює сліди витіснень. Фройд указував на частковий характер передсвідомого в контексті цілісності категорії несвідомого. Він писав: “Усе витіснене несвідоме, але не все несвідоме є витісненим” [7:95].

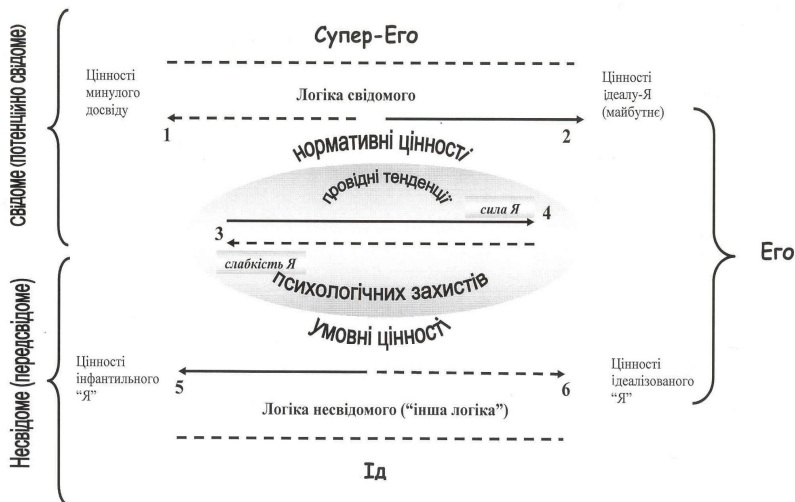


Рисунок 1. **Модель внутрішньої динаміки психіки**

Якраз онтологічне несвідоме у своїх витоках передбачає заданість витісненнями. Так, залишкові явища, латентно синтезуючись, набувають транзитності в перенесеннях, заміщеннях, компенсаціях та континуальності проявів у поведінці, а також втрачають темпоральності (часовість) – усе це зближує їх з категорією “метадосвідне”. Суттєву роль у цьому процесі відіграє поняття “мнемічний слід витіснення”, яке введено З.Фройдом з вказівкою на те, що “... сліди системи несвідомого не здатні самі по собі проникати у свідомість” [4:469]. Таке твердження є дуже важливим тому, що можливості глибинного пізнання опосередковано доводять їх латентну трансформацію вищевказаними характеристиками формування позадосвідного, тобто метадосвідного. Але по-

при все передсвідоме не втрачає загальну особливість не-свідомого: недоступність свідомості! Саме категорія метадо-свідного (з агрегатом базальних захистів) привносить у не-свідоме онтологічний сенс на тлі підпорядкованості універсальним законам функціонування психічного. Останнє положення узгоджується зі спробами філософів увести несвідоме в ранг “універсального принципу основи буття...” [8:52].

Відкидаючи прямолінійну детермінованість несвідомого ззовні, психодинамічна теорія є також відстороненою від позиції Дж.Локка, який стверджував, що людському розуму апіорі притаманні певні ідеї та принципи. Частково твердження Локка стосується категорії архетипу, що вказує на асимілювання психікою універсального досвіду через колективне несвідоме (К.Г.Юнг). Архетип можна кваліфікувати як філогенетичне джерело психологічної мудрості і можливостей універсалізації едіпальних таємниць психіки конкретного суб'єкта на тлі інтеграції минулого і сьогодення.

Дослідницька позиція в глибинному пізнанні зорієнтована на індивідуальний шлях життя людини, що знаходить відображення на рівні його латентного синтезу, підкореного внутрішнім енергетичним пріоритетам. Безпосередність досвіду суб'єкта лише в ранньому дитинстві має ознаки прямої детермінованості, свідченням чого є “чистота” погляду на події. Пригадаймо репліку дитини: “А король-то голий!”. З часом реакції суб'єкта втрачають ознаки наївності, набуваючи залежності від просоціальних вимог, включених у процес аналітико-синтетичного опрацювання досвіду.

Отже, багаторічна практика глибинної психокорекції дає підстави стверджувати, що формування “позадосвідного” (“метадосвідного”) хоча й не вільне від досвіду, але має тенденцію до автономізації шляхом абстрагування від його конкретики та синтезу. Це сприяє латентному формуванню здатності несвідомого до опосередкованого вираження в обхід свідомості. Свідомість позбавлена можливості явно впливати на сферу латентного синтезу, що забезпечує незалежність від неї “метадосвідного”, як і процесів його інтеграції з базальними захистами. Звідси висновок: “метадосвідне”, що каталізує базальну форму захисту, яка має вплив на онто-

логічне несвідоме, органічно пов'язане з підструктурою Ід – обумовлює його енергетичний потенціал. Таким чином, глибинно-семантичний конструкт, яким є базальна форма захисту, знаходить вираження в індивідуалізованості тенденцій психіки, де опосередковано презентовані інтереси Ід. Ця форма захисту впливає на смислотвірні процеси свідомого, представлені в рефлексивному інтелекті. Проходження глибинної психокорекції сприяє звільненню рефлексивного інтелекту від викривлень, пов'язаних з ілюзіями і відступами від реальності, які хоч і хибно-захисним шляхом, інтегрують свідоме і несвідоме. “Метадосвідне” (подібне до захисної системи) підпорядковане універсальній тенденції “до сили”, що гармонізується: на глибинному рівні – з “принципом задоволення” (в унісон інтересам Ід), на рівні свідомості – з “принципом реальності”. Діагностико-корекційний процес, розвінчуючи викривлення, робить зрозумілою хибність платформи ілюзорної “величі” Я та сприяє інтеграції вказаних принципів у їх впливі на поведінку за пріоритетності принципу реальності, який є засадничим для адаптивності особи.

4. Глибинна психологія, центруючи увагу на несвідомому (як найбільш багатфакторному і складному явищі духовного життя), *гостро порушує питання про актуальність вивчення його закономірностей у взаємозв'язку зі свідомістю – і це є загальною проблемою пізнання психічного як такого*. Дотепер залишається загадкою незмінне ігнорування академічною психологією проблем дослідження несвідомої сфери, що гальмує прогрес психології як науки. Природничий підхід до пізнання психіки передбачає узагальнення та кількісне опрацювання, що створює уявну науковість. Усе це зумовило відсутність адекватного інструментарію дослідження феномену психіки в ситуаціях непередбачуваної поведінки, що характерно і для спілкування, і для виховання. Такого типу явища мають неповторну й водночас полізначну семантику, що виходить за межі можливостей кількісних опосередкувань. Відсутність демаркації цих двох підходів – академічного та глибинного – породжує безліч непорозумінь дискредитаційного характеру, уповільнюючи розвиток наукової психології загалом. Особистісні проблеми суб'єкта за-

лишаються на узбіччі традиційних досліджень через невідповідність науково-методичного та інструментального забезпечення.

Класична наука переважно формулює питання: “Як?”, “Чому?”, практична ж психологія – “Яка першопричина?”, “Який смисл?” Завдання глибинної психології – розкрити імпліцитний сенс спостережуваної ззовні мимовільної активності суб’єкта, а це потребує розуміння когнітивно-логічної впорядкованості несвідомого. Останнє передбачає розробленість проблеми інтерпретації, яка залежить від точності діагностики в єдності з психокорекцією, що має процесуальний, багаторівневий характер і спирається на діалогічну взаємодію із суб’єктом. Поглиблення самосвідомості суб’єкта відкриває перспективи реконструювання ним власних позицій, поглядів на себе, на об’єктивний світ, на людей.

Осмислення досвіду глибинного пізнання в ракурсі психодинамічної методології дає підстави сформулювати низку провідних тез, важливих для дослідження психіки в її цілісності.

- Сутність психічного полягає в єдності свідомого і несвідомого за наявності їх автономії та суперечливості взаємозв’язків на зразок: “антагонізм і антиномія”.

- Автономія сфер свідомого і несвідомого є відносною, проте не абсолютною. Вона задана генезисом соціалізації психіки суб’єкта, але не дана апіорі.

- Свідоме, як і несвідоме, передбачає відмінності в їх функціональній організації: *дискретність* свідомості і *симультанність* несвідомого та структурну їх асиметрію.

- Система психологічного захисту у двох її провідних різновидах – базальному і ситуативному – подібна до структурно-функціональних особливостей психіки загалом, зокрема характеризується автономією і суперечливістю взаємозалежностей, як і енергетичною різноспрямованістю, асиметрією провідних тенденцій.

- У своїй цілісності психіка піддається впливу двох видів суперечностей: антагонізм (“по вертикалі”) і антиномія (“по горизонталі”), які маскуються від свідомості захистами шляхом відступів від реальності.

- Психічне знаходиться на перетині “вертикалі” і “горизонталі”, тому в будь-якій активності (поведінці) присутнє як свідоме, так і несвідоме з динамікою пріоритетності.

- Пізнання психічного в психодинамічному ракурсі передбачає процесуальність діагностики, що спирається на діалогічну взаємодію з респондентом, яка каталізує його спонтанно-мимовільну поведінку та є передумовою ефективності інтерпретації.

- Психічне – це “свідоме і несвідоме”, яке має у структурному аспекті відмінності (відповідно: ізоморфізм – гомоморфізм; подібність – відмінність; однозначність – полізначність тощо).

- Структурно-функціональні параметри системи несвідомого незалежні від “статі, простору і часу” за збереження емотивності пріоритетів інфантильних цінностей, породжених едіпальною залежністю суб’єкта.

- Смысл несвідомого відображається в ітеративності (повторюваності) окремих характеристик, які заявляють про себе в спонтанно-поведінковому матеріалі, що ілюструє: закон “вимушеного повторення”; феномен “хибного кола”; об’єктні відношення; захисні механізми (проекція, перенесення, заміщення та ін.).

- Гармонійність психічного полягає не лише в рівновазі потягів Ід з потребами і можливостями Я, а й у пріоритеті його просоціальних тенденцій, що має вияв у: інтеграції “принципу задоволення” з “принципом реальності”; ослабленні імперативу інфантильних (глибинних) цінностей та автоматизованості психологічних захистів, які не втрачають залежності від очікувань ідеалізованого Я; пом’якшенні внутрішньої стабілізованої суперечності “логіки свідомого” “логіці несвідомого” (“іншій логіці”).

- Свідоме є інкорпорованим у навколишній, просоціальний світ, несвідоме ж асимільоване з глибинними інтересами, які прагнуть реалізуватися в поведінці.

- Інтеграційною ланкою між сферою свідомого і несвідомого є система психологічних захистів, забезпечувана викривленнями реальності (суб’єктивна інтеграція психіки). Проблема в ілюзорності такої інтеграції за наявності показ-

ників об'єктивної дезінтегрованості психічного. Створюється ситуація внутрішньо заданого дуалізму – об'єктивна дезінтегрованість психіки і суб'єктивна її зінтегрованість відповідно до бажань (очікувань) ідеалізованого Я, що виявляється в таких показниках психічного, як: дискретність – симультанність; симетрія – асиметрія; антагонізм – антиномія; ізоморфізм – гомоморфізм та ін.

В академічному дослідженні зазначені вище особливості психічного не враховуються ні теорією, ні практикою. Більше того, спостерігається усталений пріоритет дослідницької уваги до сфери свідомого та ігнорування впливу на неї несвідомого. У класичному дослідженні в абсолют зводяться кількісні дані, що відображають прямолінійні взаємозалежності в психіці. У психоаналітичному ж ракурсі вони пізнаються опосередковано, контекстно, із залученням метафоричності й архетипності допоміжних засобів експлікування семантики несвідомого. Академічна психологія робить акцент на так званому чистому матеріалі, опосередкованому математичними обчисленнями за ігнорування феноменологічної його індивідуалізованості. У психодинамічному дослідженні провідним є аналіз асоціативно-логічних ланцюжків, презентованих мимовільною активністю суб'єкта, що заявляють про себе повторюваністю (ітеративністю), незмінністю (інваріантністю) смислів спонтанної активності на тлі їх сюжетної варіативності.

Психоаналітична інтерпретація сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта, каталізує окремі аспекти його особистісного потенціалу, заблокованого фіксаціями негараздів минулого досвіду, які узгоджуються (від протилежного) з “фізіогенезом формування життєво важливих функцій під впливом чинників повторення” (П.Анохін). Уточнімо: в контексті філогенезу факт повторення сприяв формуванню життєво важливих функцій, а у випадку з несвідомим – повторення, що має вияв у спонтанній поведінці, є сигналом негараздів, тобто пробуксовування (зупинки) в ґенезі і проґалин у функціональній динаміці психіки. Спостерігається асиметрія двох сфер психічного (свідомого і несвідомого), що задає різноспрямованість енергетичних потоків. Інакше ка-

жучи, повторення, про які пише Анохін, зорієнтовані на прогресивну локалізацію функцій, а досліджувані нами вказують на регрес, пов'язаний із генералізацією деструкцій психіки на просоціальну сферу самореалізації особистості. Відтак стає зрозумілим, що виявлення “повторень” у глибинно-психологічному ракурсі та усвідомлення суб'єктом їх внутрішньої логічно заданої впорядкованості сприяють нейтралізації дисфункціонального аспекту психіки, що і відкриває перспективи самоактуалізації потенціалу учасників. Натомість опосередкованість висновків кількісними показниками може відволікати дослідника від живого контакту з респондентом через нерозуміння важливості пізнання спонтанно-поведінкового (феноменологічного) фактажу з іманентно притаманним йому імперативом несвідомого. Все це – невід'ємна передумова адекватності глибинного дослідження і науковості інтерпретаційних висновків про психічне в його цілісності. Академізм у дослідженні психічного виявляється також у спробах пізнання несвідомого окремо від свідомості, без урахування взаємозв'язків цих двох сфер, що і є провідною лінією глибинних досліджень.

Отже, традиційна психологія через відсутність відповідної методології та філософії розуміння природної сутності психічного зараховує несвідоме до категорії “недоторканого” і “непізнаного”. Ситуація ускладнюється ще й тим, що традиційно артефактні висновки екстраполюються на психіку загалом, тобто і на несвідоме, яке має функціональні відмінності від свідомості. Екстраполювання висновків академічної психології на цілісну психіку саме по собі знімає необхідність пізнання несвідомої сфери. За таких обставин лише деякі аспекти свідомого (враховуючи наявність його автономії від несвідомого) можуть бути розкриті за законами строгого експерименту, а справжня сутність психічного у їх внутрішніх взаємозв'язках залишається за кадром.

Від вирішення проблеми пізнання цілісної психіки залежать не тільки перспективи розвитку психології як науки, а й формування адекватної методології, включаючи інструментарій надання практичної допомоги суб'єкту у вирішенні його особистісних проблем. На наше переконання, пізнання

психіки дорослої людини має відбуватися паралельно із наданням їй допомоги у розв'язанні внутрішніх суперечностей, які є замаскованими від свідомості викривленнями реальності. Поза сумнівом, зберігають дослідницьку актуальність питання ґенези несвідомого, його зв'язків зі свідомим, взаємозалежності та методології пізнання в контексті автономії та взаємозв'язків цих сфер. Наукова увага до вказаних проблем зруйнує міф про абсолютну автономію свідомого. Не можна забувати, що пізнання несвідомого потребує обов'язкового включення феномену свідомого; у процесі пізнання свідомого несвідоме, яке іманентно, латентно, хоч і незмінно, притаманне психічному, є невидимим (замаскованим), недоступним спогляданню, що призводить до його ігнорування дослідником. Хочеться сказати, що якби наукові дослідження орієнтувалися на доступність спогляданню, то природа багатьох речей була б незбагненною. Представлений вище матеріал доводить спільність онтологічних проблем як для психології, так і для філософії, що має перспективу розвитку в категорії "онтологічне несвідоме".

5. Зупинімося докладніше на причинах пробуксовування досліджень психіки в її цілісності. Головна з них – з одного боку, *невідповідність академічних методів природі пізнання психічного*, а з іншого – наукове вивчення *несвідомого від самого початку передбачає наявність наукових знань про його справжню природу*, як і про специфіку взаємозв'язків зі свідомим. Зважаючи на багатолітній досвід досліджень, уточнімо деякі важливі аспекти розуміння несвідомого, які потрібно враховувати у процесі дослідження психічного:

- Симультанність процесів несвідомого (включаючи їх емотивність) не припускає алгоритмізованості і формалізованості процедури пізнання феномену психічного. Несвідоме підпорядковане ймовірнісній логіці і функціонує за законами "іншої логіки" порівняно з "логікою свідомого".

- Класична процедура дослідження має дискретний характер з орієнтацією на кількісні показники, які можуть бути віднесені лише до пізнання свідомого (за ігнорування несвідомого), несвідоме ж підкоряється пріоритетам емотивної

значущості пережитих подій, латентно-синтезованих у “позадосвідному”, “метадосвідному”.

- Пізнання свідомого в класичній психології спрямоване на концептуально-понятійні передумови, природа ж несвідомого феноменологічна і детермінована внутрішньо, а це передбачає створення (у процесі дослідження) умов для спонтанної поведінки суб'єкта. Феноменологічна мова респондента є пріоритетною у глибинному пізнанні, що зумовлене її симультанним злиттям з логікою прихованих смислів спонтанної поведінки. У традиційному дослідженні провідною є стандартно-академічна “термінологічна” мова, яку визначає експериментатор.

- Класична психологія зазвичай орієнтована на знакові засоби пізнання, без урахування можливостей образно-символічної й архетипної презентації несвідомого, що включає холистичність когнітивних стратегій.

- Експериментально-дослідницька процедура пізнання свідомого передбачає чіткість прогнозів у форматі їх двозначності: “істинне або хибне”, натомість пізнання несвідомого передбачає полізначність: “і те, й те”; “більше і менше” за умов ситуативної пріоритетності одного з них. У полі уваги дослідника потрапляють смисли, конкретизовані свідомістю респондента, за якими приховано семантику полівалентності мотивів поведінки. Саме ймовірнісне прогнозування дає змогу пізнати необхідність, зумовлену енергетичним імперативом імпліцитних детермінант, що виявляють себе в сукупності випадковостей.

- У процесі пізнання несвідомого заслуговують на увагу лише ті окремі риси і характеристики поведінки, які вирізняються інваріантністю, ітеративністю (повторюваністю) на тлі її ситуативно-сюжетної варіативності. Традиційне ж дослідження орієнтоване на повторення поведінки як такої, більше того, повторення є основою експерименту і підставою для остаточних висновків.

- Пізнання несвідомого передбачає розуміння таких категорій, як диспозиція, тенденція, установка тощо, які, крім смислового навантаження, мають емотивно-енергетичну складову. У традиційному дослідженні домінує раціональ-

ний компонент, що базується на чіткості прогнозованого дослідником результату.

- Пізнання несвідомих аспектів психіки долає центрованість на прямій каузальній залежності через імовірнісний прогноз, що узгоджується з “принципом додатковості”, який передбачає контекстність і опосередкованість пізнання, а також метафоричність “стимульного” матеріалу.

- Для розкриття сутності несвідомого потрібне знання категорії “метадосвідного” (“позадосвідного”) у взаємозв’язку з онтологічним несвідомим, чого не враховує академічний підхід.

- Класична психологія в процесі експерименту випускає з поля уваги смисли в їх імпліцитній індивідуалізованості, що має вияв у спонтанній активності суб’єкта. Глибинне дослідження зосереджується на проблемі глибинного пізнання поведінки.

- Традиційні психологи орієнтовані на підтвердження знаного (відомого) явним, що не властиво глибинному пізнанню. Глибинне ж пізнання завжди відкриває істину вперше в неповторному процесі діалогічної взаємодії з респондентом. Спостережуване явище глибинний психолог не вкладає в прокрустове ложе певного теоретичного розуміння; не шукає ключик пізнання лише там, куди падає світло академічного ліхтаря, а слідує за континуальністю мимовільної активності суб’єкта.

- В академічній психології, яка не володіє таємницями законів функціонування несвідомого, відсутній інструментарій перетворення прихованих, імпліцитних смислів психічного на явні (усвідомлювані); немає практики процесуальної діагностики, яка передбачає каталізуючий діалог з подальшою інтерпретацією поведінкового матеріалу. Лише діагностично точне слово глибинного психолога здатне увібрати в себе “чистоту” сенсу і надати йому значення, яке буде сприйняте респондентом, з наступною каталізацією прогресивного реконструювання його психіки в напрямі підсилення адаптивних процесів.

- Схильність до каузальної однозначності пізнання заважає академічній психології розуміти суперечливу сутність

психічного та шляхи її нейтралізації, що потребує володіння інструментарієм розширення самосвідомості суб'єкта.

- Класична психологія віддає перевагу вербальним параметрам дослідницької процедури, що відсуває в тінь архетипну каталізацію змісту несвідомого з урахуванням образності його мови і холистичності презентації смислів у спонтанно-поведінковому (вербально-невербальному) матеріалі.

Пропонуються висновки. Відмінності традиційного (академічного) та психодинамічного підходів дослідження феномену психічного зумовлюють необхідність урахування специфічності сфери несвідомого в її багатофакторності і полімодальності смислових значень, чому й присвячено основний зміст статті. Стають більш зрозумілими причини віднесення академічними психологами несвідомого до галузі психіатрії чи клінічної психології. Несвідоме в контексті здорової психіки згадується в академічній психології лише номінально. Ігнорування самої наявності неусвідомлюваної сфери у психічно здорових людей закриває перспективи адекватного дослідження та розуміння цілісної психіки.

Спроби психологів наблизитися до дослідження несвідомого, зокрема теорія установки і проективні методи, не забезпечують бажаного результату. У проективних спробах спостерігалася неузгодженість оптимального стимульного матеріалу (кольоровий тест Люшера, плями Роршаха, ілюстрації Розенцвейга та ін.) з формалізованістю інтерпретації емпіричних результатів, що ускладнює орієнтацію на глибинне пізнання. У психодинамічному ракурсі важливим є асимілювання суб'єктом вхідної інформації, яка презентує йому не готовий висновок, що спирається на математично-формалізовану процедуру, а процес наближення до логічної впорядкованості та неповторності його внутрішнього індивідуалізованого світу. Тому спроба проективних методів, як і теорії установки Д.Узнадзе, прокласти місток між академічним і глибинним підходом до пізнання психіки сама по собі заслуговує на увагу та схвалення, проте не дає бажаного результату через невідповідність процедури формалізації симультанної сутності психічного. Саме глибинна психологія, що розвивається в психодинамічній парадигмі, відкриває

перспективи зняття традиційних бар'єрів у пізнанні психічного в єдності взаємозв'язків свідомого і несвідомого.

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. 2-ге видання, доповнене / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
2. Бассин Ф. В. Методологические аспекты современных дискуссий о статусе научной теории бессознательного / Ф. В. Бассин, А. С. Прангшвили, А. Е. Шерозия / Бессознательное [В 4-х т.] / [под ред. Ф. В. Бассина, А. С. Прангшвили, А. Е. Шерозия]. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 711.
3. Бассин Ф. В. Роль бессознательного в активности мышления и речи / Ф. В. Бассин, А. С. Прангшвили, А. Е. Шерозия / Бессознательное [В 4-х т.] / [под ред. Ф. В. Бассина, А. С. Прангшвили, А. Е. Шерозия]. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 27 – 46.
4. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис : [пер. с фр. Н. С. Автономовой]. – М. : Высшая школа, 1996. – 623 с.
5. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания / К. Р. Поппер. – М. : Прогресс, 1983.
6. Стасько О. Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого “Я” особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Стасько Олена Григорівна. – Черкаси, 2006. – 369 с.
7. Философия: энциклопедический словарь / [под. ред. А.А.Ивиной] / А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2006. – 1072 с.
8. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
9. Яценко Т. С. Методологія взаємозв'язків свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта до соціуму / Т. С. Яценко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип. 21. – Ч. 1. – 219 с. – С. 28-44.
10. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : Навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.

11. Яценко Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків] / Т. С. Яценко, М. Г. Чобітько, Т. І. Доцевич. – Черкаси : Брама, видавець Вовчок О. Ю., 2003. – 216 с.
12. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

Tamara Yazenko

Theoretical and methodological basis of the deep correction

In the article, written by T.Yatsenko, "Theoretical and methodological basis of the deep correction" there is presented philosophical and psychological view on the problem of cognizing psyche in its integrity and unity of the conscious and unconscious spheres. The main emphasis has been made on integration and disintegration processes. It is the result of the subjective integration of the psyche, which is based on false principles. They are determined by the system of "psychological defenses". The author introduces a new classification of psychological defenses in their situational and basal manifestations. It has been revealed the category of "metaexperience", "outside experience" as a prerequisite of basal defenses, which are related to subconscious (ontological unconsciousness) and etc. It has been set the problem of adequacy of techniques in cognizing the psyche in its integrity. It has been also made a comparative analysis of methodology of traditional and psychodynamic approaches.

Key words: mental integrity, the unity of the conscious and unconscious, conscious, unconscious, archetype, psychological defenses, "outside experience", "metaexperience", ontological unconscious.

Яценко Тамара Семенівна (Ялта)

Доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України,
керівник Центру глибинної психології, професор Кримського
гуманітарного університету, директор Центру глибинної психології
АПН України та Кримського гуманітарного університету
E-mail: ts_yacenko@mail.ru Tel.: +38 067 9311549

Володимир Бондар

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СУТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ЙОГО ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкривається критичне мислення як філософська, психологічна й педагогічна проблема, розв'язання якої сприяє підвищенню якості підготовки сучасного педагога.

Ключові слова: критичне мислення, критичний стиль мислення, критичність мислення, критичний спосіб мислення, рефлексія, структура критичного мислення.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти критичності як властивості будь-якого типу (виду) мислення з урахуванням наявності в психології різних підходів до розкриття суті критичного мислення.

В якості нових підходів щодо формування професійних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів нами вибрана проблема розвитку критичного мислення студентів у процесі організації й здійснення навчальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності, побудованої на засадах педагогічної взаємодії, максимально наближеної до професійної.

Гіпотетично допускаємо, що вміння критично мислити, критичний стиль мислення особливо успішно формуються і виробляються в умовах спільної роботи майбутніх фахівців незалежно від спеціальності в системі професій “людина – людина”, в яких великого значення набуває групове вироблення рішень, діагностичні консиліуми, генерація ідей, групове створення нових технологій. Уміння мислити критично, кооперативно працювати в групі особливо важливі для педагогів, психологів, менеджерів, медиків, юристів, оскільки сфера їх професійної діяльності вимагає об'єднання в групи, команди для вироблення безпомилкових ефективних рішень, прийнятих на засадах критичного і в той же час креативно-конструктивного мислення.

Критичність мислення – це властивість будь-якого виду мислення, якому притаманним є аналітичний супровід, критичний самоконтроль і самооцінювання всієї структури діяльності людини: від постановки мети діяльності до оцінювання отриманого результату. Без критичного ставлення до мети діяльності неможливо передбачити очікуваний (бажаний) результат. Здатність до проблемного сприйняття ситуації, виведення з неї суперечності як ключа вирішення проблеми немислимі без сформованого критичного стилю мислення. Оригінальною й високопродуктивною не може бути діяльність без здатності нестандартно (критично) мислити. Ефективність здійсненої діяльності не може бути визначеною без критичного аналізу міри (мети) діяльності, її задуму (гіпотези) і отриманого продукту діяльності (результату) [4].

Категорія критичного мислення, стилів думання в гносеології розкривається через їх присутність у науковому (навчальному) пізнанні і в суперечностях, які в ході пізнання виникають у свідомості суб'єкта діяльності.

Наукове пізнання як вищий рівень творчого відображення і критичного ставлення до його результатів є активним процесом, який здійснюється за рахунок аналітико-синтетичної діяльності мозку, в процесі якої виникають проблеми, вирішення яких пов'язані з неабиякими труднощами. Без критичного ставлення до сутності проблеми, аналізу і виявлення причин, що її породили, без гіпотетичності мислення, інтуїтивної здогадки вийти з проблемної ситуації, розв'язати проблему неможливо.

Особливий інтерес, з позицій місця і ролі в процесі діяльності, представляє проблема співвідношення в ньому репродуктивного і продуктивного начал, які можуть почергово домінувати в ході діяльності. Досвід репродуктивної діяльності – це передумова продуктивності розуму, оскільки в кожному репродуктивно створеному продукті є елементи конструктивності, а в кожній творчо здійснюваній діяльності обов'язково знаходить використання набутий раніше досвід, який активно репродукується, модифікується і модернізується залежно від рівня сформованості критичного стилю мислення. Можна дійти висновку, що репродуктивне начало в

діяльності є умовою її продуктивності, а продуктивне, що домінує в процесі діяльності, з часом значною мірою наповнюється непродуктивними ознаками. Такою є діалектика репродуктивного і конструктивного в діяльності з пошуку нового знання чи оволодіння більш досконалим способом дій.

Філософське обґрунтування категорії критичного способу мислення передбачає включення в його структуру конструктивності як ознаки продуктивного (творчого) мислення. Ідеться про необхідність вироблення в собі конструктивного стилю критичного мислення як здатності до саморозвитку, самовдосконалення, до рефлексії, наявності якого застерігає від критиканства, невміння розмежовувати бажане і дійсне, від свідомого перекичування дійсного стану речей, прагнення створювати неправильне уявлення про факти і події.

З позицій філософії рефлексія (відображення), з одного боку, є міркуванням, сповненим сумніву, протиріччя, аналізом власного психічного стану, здатністю людини зосередитися на змісті своїх думок, вчинків. З іншого боку – рефлексія виступає механізмом взаєморозуміння в умовах предметної спільної діяльності, яка породжує і розвиває особливу форму рефлексії – предметно-рефлексивні стосунки. Предметна діяльність пов'язана з вибором засобів, що мають забезпечити цілеспрямований рух до мети (результативної складової діяльності). Рефлексивна (відображувальна) свідомість, за розвинутого стилю критичного мислення конструктивної спрямованості, постійно контролює процес отримання, обґрунтування й самооцінювання результату завершеної діяльності та оптимальності й раціональності вибраних способів дій. Останні ефективно регулюються за умов наявності розвинутого критичного мислення [6].

Рефлексивна свідомість саморегулятивної дії постійно супроводжується двома протилежними, але взаємопов'язаними діями – критичними і творчими. Розуміння конструктивного зв'язку між ними дає можливість розробити такий зміст навчальної і пізнавальної діяльності та дібрати такі методи організації різних видів діяльності, які б сприяли фо-

рмуванню критичного способу мислення в умовах репродуктивних і продуктивних дій суб'єктів навчання [5].

Критичне мислення як філософська категорія – це самокерований процес відображення і створення втілених у продуктах культури образів не тільки почуттєвого, але й логічного або інтуїтивного мислення і творчої фантазії, що радикально змінює характер відображення за рахунок привнесення в його зміст елементів новизни, передбачає оригінальну й високопродуктивну підконтрольну йому діяльність від постановки до вирішення проблеми, продукування ідеї, яка стає основою відображення і створення модернізованих образів культури іншими суб'єктами інноваційної діяльності [2].

Можна дійти висновку, що критичний аналіз – це оцінка позитивних якостей певних явищ та виявлення недоліків в їх функціонуванні з позицій того чи іншого світогляду, ідеї, підходу, принципу, правила, тобто, певного узагальнення з урахуванням специфіки конкретного предмета аналізу. Це спосіб висловлення судження, активний прояв відношення даної теорії до інших, оцінка теорії з позицій власного ставлення до неї з метою більш глибокого проникнення в сутність, всебічного оцінювання предмета аналізу, конструктивного підходу до пошуку більш досконалого визначення ефективного способу дії, оптимального вирішення, перевірки достовірності нових знань за допомогою наявних.

Критичне мислення відбувається способом взаємопов'язаних протилежностей – аналізу (розчленування цілого) і синтезу (з'єднання, складання частин в ціле) з метою розкриття суттєвого, що становить основу розуміння зв'язку між елементами структури цілого, що пізнається.

Проблема формування критичного мислення особливо, професійно орієнтованого стилю є актуальною для педагогів і психологів. Її розробляли в 1970-1980-х роках (А.Байрамов, М.Векслер, А.Липкіна, У.Мунчаєва, Л.Рибак, В.Синельников). Дослідження відновлені в кінці 1990-х років (Д.Шакірова, Н.Плотнікова, А.Бутенко, В.Болотов та ін.).

У працях науковців виділяються поняття, що стосуються структури критичного мислення, і подаються в наступній логіці розгортання процесу його формування: рефлексія – за-

перечення – критика – критичність – самокритика – аргументація – верифікація (доведення достовірності) – фальсифікація (спростування) – оцінювання – самооцінювання – оцінне судження.

Аналіз цих понять дає можливість розкрити не тільки їх сутнісні та якісні характеристики, а й виділити сукупність дій, операцій, які в процесі їх практичного чи інтелектуального виконання за певних умов перетворюються в уміння критично мислити, набуваючи індивідуального стилю, якісно збагачуючись значимими ознаками, що трансформуються із базових понять в якісні характеристики особистості.

Перш ніж розробляти модель формування умінь критично мислити в умовах навчально-професійної діяльності, дамо відповідь на питання про те, чи потрібно спеціально навчати студентів критичному мисленню, чи дана властивість мислення є побічним результатом їхньої традиційно організованої пізнавальної діяльності і залежить від природних здібностей та нахилів людини, соціально-економічного середовища, яке її оточує.

Очевидною є суперечність між прагненням людей до критичності й самокритичності, в тому числі й серед студентської молоді, і недостатністю знань та умінь їх застосовувати на практиці, слабким володінням механізмом включення критичного стилю мислення студентів у пізнавальні процеси, в аналіз ситуацій, що виникають, оцінювання власних дій і вчинків.

Якщо в умовах домінування традиційного пояснювально-ілюстративного навчання учні і студенти отримують знання за принципом довіри, без критичного сприйняття та обдумування, то можна сподіватися, як воно (навчання) впливає на формування критичного мислення.

Щоб проникнути до суті поняття стиль взагалі та стиль мислення зокрема, звернемося до спеціальної літератури. Стиль будь-якої діяльності – перш за все спосіб існування будь-чого, що вирізняється сукупністю відповідних прийомів, способів, методів роботи, принципів її організації.

У вузькому значенні стиль – це індивідуальна манера, неповторні особливості отримання людиною певного про-

дукту власної діяльності. Щодо мислення – це індивідуальна манера думати, міркувати, сходження у пізнанні від абстрактного до конкретного, за якого окремі положення логічно виводяться із уже наявних у досвіді загальних положень, або, навпаки, сходження думки від конкретного до абстрактного, від спостереження окремих фактів і явищ до встановлення загальних правил і законів. Ці два методи дослідження наповнюються своєрідною, залежною від індивідуального стилю кількістю і послідовністю включення прийомів, дій, операцій та процедур. Манера (стиль) дослідження, словесного викладу, вибір засобів і прийомів мисленнєвої діяльності є своєрідними, неповторними та індивідуалізованими [1].

Проблема індивідуального стилю мислення взагалі і критичного зокрема знаходить своє відображення у концепціях індивідуального стилю діяльності (ІСД) (П.Гальперін, Є.Климов, В.Мерлін, Ю.Самарін та ін.).

Особливо ґрунтовно розробляється структура ІСД у зв'язку з виділенням О.Леонтьєвим операції як одиниці діяльності і введення її у теорію діяльності. Поняття операції починає використовуватися при вивченні завершених, автоматизованих, перцептивних, моторних, мнемічних та інтелектуальних актів, що входять до складу відповідної дії. У структурі ІСД Є.Климов, В.Мерлін, П.Гальперін виділяють три групи дій (орієнтувальні, виконавчі та контрольні), співвідношення яких визначає індивідуальний стиль мислення.

Щодо стилів діяльності, які характеризуються системою дій та певною сукупністю операцій і водночас перебувають у залежних зв'язках з індивідуальними особливостями мислення, В.Толочок пропонує трирівневу модель ІСД, до складу якої входять наступні блоки:

1. суб'єктнозручні умови перебігу навчально-пізнавальної діяльності студентів, здійснення якої забезпечує суб'єктний досвід вибору кількості та послідовності виконуваних дій та операцій;
2. практичний блок, що включає конкретні предметні дії, якими забезпечується міжособистісна взаємодія суб'єкта з об'єктом;

3. організаційно-діяльнісний блок, який охоплює стратегію і тактику діяльності, її планування й прогнозування результатів, їх оцінювання й корекцію.

На переконання В.Шадрікова, умовами ефективного функціонування трирівневої моделі індивідуального стилю мислення, який супроводжує навчально-пізнавальну діяльність студентів, є єдність двох складових підготовки: нормативно-змістової професійної орієнтації та індивідуально-раціональної. Першою забезпечується формування фахових компетенцій та професійних компетентностей, зміст яких передбачений галузевими стандартами, типовими та індивідуальними навчальними планами, типовими та робочими програмами. Другою, індивідуально-раціональною складовою, розвивається, вдосконалюється, раціоналізується предметно-мислительна діяльність з різним набором та послідовністю розумових і практичних дій та операцій. Саме ця складова є системою внутрішніх умов прояву й розвитку індивідуального стилю мислення, який за одних обставин знижує продуктивність навчальної діяльності, а за інших, навпаки, підвищує її ефективність. З'ясування причин такого стану потребує спеціального вивчення.

Слід підкреслити необхідність забезпечення гармонії між вимогами до діяльності, складністю її перебігу та індивідуальними можливостями суб'єкта діяльності згортати чи навпаки, розгортати повний цикл орієнтувальних, виконавчих та контрольно-коригувальних дій. Саме від цього залежить результативність навчально-пізнавальної діяльності, досягнута ефективним шляхом, раціонально скомпонованим набором дій і операцій, чи навпаки, нераціональним стилем мислення, нездатним до організації оптимальної діяльності навчання, в структурі якої відсутні елементи критичного способу мислення.

Психологами встановлена залежність між пізнавальною діяльністю та індивідуальними стилями мислення, між необхідністю адекватно реагувати на зміну освітньої ситуації та потребою її розв'язувати, прагнути змінювати стиль мислення, встановлювати з ситуацією нові відношення.

Встановлено, що закономірність залежності між рівнями складності змісту і адекватності технологій організації пізнавальної діяльності в школі і ВНЗ та рівнями розвитку індивідуальних стилів мислення учнів (студентів), між мінливістю чи стабільністю функціонування процесу навчання і мінливістю або нездатністю до змін суб'єктів навчання повною мірою не спрацьовує. Однією з причин такого стану є недостатньо розвинута регулятивна функція критичного мислення, що слабо формується в умовах традиційно організовуваної розумової діяльності суб'єктів навчання.

Як відомо, реакція (протидія) – це відповідь не лише організму, а й в цілому людини на зміни у зовнішньому (освітньому) чи внутрішньому (психологічному) середовищі. Йдеться про взаємодію у людини першої та другої сигнальних систем, чим забезпечується функціонування психічної почуттєвої й знакової діяльності. За переваги другої (словесної) сигнальної системи, яка лежить в основі волевої діяльності, забезпечується регуляція поведінки та соціальної дії. Як результат, людина може реагувати на умови, що постійно змінюються, погоджувати свої дії з моральними чи дидактичними нормами, які теж є змінюваними, та брати на себе відповідальність за власно прийняті рішення, отримані результати розумової діяльності.

Тоді має вступати в дію такий процес як саморегуляція, в тому числі і психічна, що виражає специфіку психічних засобів відображення і моделювання дійсності, які її реалізують в єдності енергетичних, динамічних і змістово-значеннєвих аспектів.

Саморегуляція як доцільне функціонування людини високого рівня самоорганізації за високої розмаїтості її проявів має складну структуру – від мети до корекції й оцінювання результатів діяльності. Її морфологія наступна: 1) орієнтування в ситуації; 2) прийняття або постановка суб'єктом мети довільної активності; 3) виявлення і врахування значущих умов ефективної самодіяльності; 4) власне виконавські дії; 5) власне регульовальні дії; 6) реально досягнуті результати та коригувальні дії; 7) оцінювання відповідності результатів критеріям успіху (почуттєві образи, уявлення, поняття).

За сутністю цих компонентів можна уявити присутність у кожному з них критичності мислення суб'єкта саморегуляції.

У поданій структурі саморегуляції чітко проявляються три рівні дослідження індивідуального стилю критичного мислення, організованого спільними зусиллями студентів (самоорганізаційний аспект пізнавальної діяльності) і викладачів (управлінський аспект). Йдеться про комплексне дослідження, яке включає змістовий, процесуально-моделюючий і технологічний рівні. Всі вони пов'язані з необхідністю прояву певного рівня сформованості критичного мислення, його індивідуально-психологічних стильових особливостей.

На процесуально-моделюючому рівні здійснення формуального впливу на індивідуальні стилі мислення взагалі і критичного зокрема важливою умовою ефективності перебігу процесу навчання є суб'єкт-суб'єктна форма спілкування, яка, з одного боку, підпорядковується вимогам викладача, його ведучій ролі, а з іншого – саморегулювальній діяльності, суб'єктом якої є студент з його індивідуальним стилем мислення, яке активізує розумові здібності. Йдеться про необхідність створення такої моделі організації мисленнєвої діяльності у навчальному процесі, яка б сприяла включенню в учіння логічного мислення, зокрема розсудку і розуму. Розсудок як вид мислення нижчого порядку спирається на наявне, уже сформоване знання, певним чином упорядковане, строго заучене, дещо схематизоване. Простору для включення критичного мислення за такого учіння мало та воно й не потрібне, оскільки розсудкове мислення здатне приводити знання в систему, сприяє легкій орієнтації у звичних стандартних навчальних ситуаціях. Репродуктивні, автоматизовані операції розсудку легко адаптують людину до штатних ситуацій вирішення утилітарних задач.

Включення розуму, як більш високого рівня логічного мислення, у пізнавальні процеси сприяє засвоєнню більш глибоких, системних, узагальнених знань, що дає можливість підмічати суперечності, схоплювати єдність протилежностей, осягати зміст об'єктів і явищ з різних сторін, аналізувати й узагальнювати як дані почуттєвого досвіду, так і власні думки і на цій основі виробляти поняття різного рівня уза-

гальнення, які відображають діалектику світу. Розум, на відміну від розсудливого типу логічного мислення, здатний виходити за межі до цього надбаного знання, породжувати нові уявлення, поняття.

На моделюючому рівні формування критичного мислення, як результату спеціально організованої мисленнєвої діяльності тих, хто навчається, планується розроблення моделі індивідуального стилю критичного мислення та експериментальна перевірка її ефективності в різних гіпотетично передбачуваних технологічних умовах впровадження.

Згідно з А.Маслоу, критичність мислення як здібність особистості є вродженою властивістю людини, але вона втрачається під впливом нераціонально організованого життєдіяльного середовища, в якому не актуалізуються і не екстеріоризуються схильності суб'єкта діяльності. Не можна навчати людину, якщо не актуалізується власна активність, бажання і захопленість. Актуалізувати ці взаємозалежні чинники, забезпечити їх взаємопідсилювальну функцію можливо за умов створення збагаченого соціального і освітнього середовища для цілеспрямованого формування особистості, її здатності самостійно дотримуватися вироблених норм і здійснювати самоконтроль, самооцінку результатів власної діяльності.

Саме тут доречно звернутися до питання про критичне мислення, що пов'язане з діяльністю людини і залежить від мотивів, здібностей, здатностей і схильностей як індивідуально-психологічних природних, так і набутих властивостей особистості.

Мислення як психічний процес пов'язане з діяльністю особистості – її мотивами, здібностями (схильність до оволодіння певними видами діяльності та успішного виконання), здатністю вирішувати певні завдання без попередніх спроб їх виконання за рахунок раніше виробленого вміння вловлювати зв'язок між елементами ситуацій і на цій основі приймати правильні рішення шляхом умовиводів. Слід підкреслити, що далеко не кожний спадкоємноздібний до одного чи декількох видів діяльності (художньої, літературної, музичної, педагогічної) здатний ефективно діяти в реально-

му житті. У процесі формування здатності діяти в сфері певного виду діяльності у людини розвиваються явні чи поки що скриті спадкові здібності. Отже, здібності – генетично первинні індивідуально-психологічні особливості людини, які зовні проявляються у схильності до оволодіння певними видами діяльності, а здатність до успішного виконання успадкованої і збереженої індивідуально-психологічної схильності людини до певного виду діяльності є вторинною і на її базі здібності можуть за певних умов формуватися. Підкреслимо, що схильність, як вибіркова спрямованість людини на певну діяльність, яка спонукає нею займатися, є психологічною передумовою розвитку здібностей взагалі і критичного мислення зокрема.

А що ж виступає природною передумовою здібностей? Виявляється, такими є індивідуальні задатки – уроджені анатоμο-фізіологічні особливості нервової системи і мозку. Саме задатками виражаються спеціальні схильності людини до конкретних форм діяльності. Індивідуальні задатки не є автономними, незалежними від майбутніх здібностей. Разом з індивідуально-психологічними успадкованими особливостями передаються уроджені анатоμο-фізіологічні властивості нервової системи і структури мозкової тканини людини. Індивідуальні задатки щодо особливостей, наприклад, зорового аналізатора чи мовленнєвих центрів мозку певною мірою вибіркові, незначкові стосовно різних видів діяльності. Індивідуальними задатками визначаються здібності до конкретних видів діяльності, тісно пов'язаних з уродженими анатоμο-фізіологічними властивостями організму, що розвивається. Але формування здатності, психогенним базисом якої є наявність здібності, відбувається за умови виникнення глибокої стійкої потреби індивіда в певній діяльності та прагнення удосконалювати уміння і навички, пов'язані з цією діяльністю.

Установлено, чим вищим є рівень сформованості здібностей, тим вищим є рівень прояву критичності мислення в процесі здійснення певного виду діяльності. Зв'язок між складовими індивідуально-психологічних особливостей людини (здібностями, задатками і здатностями людини їх про-

являти) надзвичайно складний і недостатньо досліджений в сенсі того, чи вони є уродженими, спадкоємними, чи через прояв схильності до закономірно чи стихійно вибраного виду діяльності цілеспрямовано формуються в процесі її здійснення і розвиваються протягом життєдіяльності.

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореферат дис.... доктора пед. наук / О. В. Акімова. – Вінниця, 2010. – 43 с.
2. Арп Л. К. К вопросу об определении критического мышления / Л. К. Арп // Критическое мышление и библиотека. – Материалы российско-американского семинара, 1-5 июня 1992 г. – М., 1992. – С. 78-79.
3. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
4. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Институт внутр. дел, 1999. – 285 с.
5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление [пер. с англ. С.Д.Латушкин] / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
6. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов // Вопросы психологии, 1983. – № 2. – С. 35-42.

Volodymyr Bondar

**Philosophical and psychological grounding essence
of critical thinking in the context of its
formation and development of future teachers**

The article reveals critical thinking as a philosophical, psychological and pedagogical problem solving which will increase the quality of current teacher.

Key words: critical thinking, critical thinking style, critical thinking, critical thinking, reflection, critical thinking structure.

Бондар Володимир Іванович (Київ)

Доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України,
директор Інституту педагогіки і психології
Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова
E-mail: ipp_npu@ukr.net Tel.: +38 050 6570952

ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО І ЙОГО ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ЕТНОПЕДАГОГІКИ

У статті досліджені фактично невідомі широкій педагогічній громадськості України дидактичні праці професора, доктора Григорія Ващенка, написані ним у Німеччині в післявоєнні роки. Подано їх аналіз в контексті ідей дидактичної інтеграції і етнопедагогіки

Ключові слова: загальні методи навчання, дидактика, дидактична інтеграція, етнопедагогіка.

Знайомство більшості українських педагогів зі спадщиною доктора Г.Ващенка відбулося останніми роками і, як правило, обмежується його працею “Виховний ідеал”. Тому ім’я видатного українського педагога пов’язують, в основному, лише з теорією виховання, зокрема, виховання релігійного. Однак діапазон інтересів Ващенка був значно ширшим. У своїх працях, особливо дидактичних, педагог намагається всебічно розглянути явища буття, вивести їх педагогічні аналоги, щоб створити необхідні умови для повноцінного виховання української молоді на національному ґрунті, враховуючи всі досягнення педагогічної думки в контексті світової теорії навчання та виховання.

Мета даної статті полягає у дослідженні невідомих дидактичних праць професора Г.Ващенка в контексті ідей дидактичної інтеграції та етнопедагогіки.

Фактично невідомими є праці Г.Ващенка з дидактики, зокрема, його “Загальні методи навчання” у чотирьох частинах, де автор використовує досягнення світової педагогіки, враховуючи специфіку умов життя українського народу, його національні особливості. Однією з основних дидактичних ідей, які захищав та розвивав у своїх працях доктор Ващенко, є необхідність єдності всіх знань і методів їх отримання, засвоєння та збереження як основи формування цілісного світогляду особистості, перенесення акцентів педагогічних

досліджень на формування інтелекту учнів, а не лише на засвоєння певної суми знань і вмінь.

Як відомо, методологічне обґрунтування тієї чи іншої ідеї є одним з найскладніших та важливих етапів педагогічного дослідження. Правильний вибір вихідної філософської (загальнонаукової, логічної, психологічної, релігійної, формальної тощо) основи для побудови педагогічної теорії часто обумовлює її ефективність та життєздатність.

Проблеми, які сьогодні стоять перед українською педагогікою, зокрема, дидактикою, є надзвичайно складними. На сьогодні праці українських педагогів діаспори є маловідомими в Україні. Тому аналіз і творчий розвиток спадщини Г.Ващенка – людини креативної та високоосвіченої, думки і праця якої були спрямовані на розвиток освіти та педагогіки в Україні, – є надзвичайно цінним з огляду на унікальність цієї спадщини. Зауважимо й те, що у своїх роботах доктор Ващенко використовував усе цінніше у світовій, в тому числі й радянській педагогіці.

Серед багатої педагогічної спадщини Г.Ващенка ми зосередили основну увагу на ідеях цілісності та систематичності виховного навчання, які можуть стати основою формування теорії дидактичної інтеграції, з урахуванням особливостей української школи.

Автори намагалися розглядати педагогічну спадщину Г.Ващенка в її динамічному розвитку, “об’ємно”, враховуючи його погляди і аналіз праць видатних педагогів минулого (Герберта, Коменського, Песталоцці, Ушинського і інших) та оцінюючи значення ідей Ващенка з точки зору сьогоднішніх проблем дидактики та педагогіки в цілому. При цьому в роботі використані ідеї українських педагогів, які працюють на ниві інтеграції, таких як С.Гончаренко, Р.Гуревич, О.Іваницький, В.Ільченко, С.Клепка, Л.Кудояр, О.Мисечко, О.Пилипчук, О.Проказа, В.Сисоєв, В.Скрипка, Г.Сорока, Е.Яворський та інші.

Кожен народ має свої специфічні особливості, зокрема, національні, психічні, інтелектуальні тощо. Тому перед школами всіх типів, окрім загальнолюдських, повинні ставитися завдання, що відповідають цим властивостям. Український

педагог, на думку Г.Ващенка, повинен чітко уявляти собі характерні риси українського народу (як позитивні, так і негативні), оскільки інтелектуальні властивості народу міцно пов'язані з його темпераментом, побутом та політичним життям. Зокрема, темперамент обумовлює темп думання людини, його глибину, напрям думок – на зовнішній світ чи на внутрішні переживання. Загальновизнано: більшість українців за своїм складом можна зарахувати до холерико-меланхоліків, для яких характерна повільність і глибина реакції, вразливість та всебічна обробка вражень. З цього постають як негативний (сповільненість асоціацій і думання), так і позитивний (ґрунтовність і глибина думання, нахил до узагальнення і філософії) фактори. Розвитку цих рис сприяв уклад сільського життя, хліборобство, а на ґрунті багатих конкретних уявлень виробляються змістовні поняття.

Виділяючи в інтелектуальних процесах сприймання, пам'ять, фантазію і логічне мислення Г.Ващенко звертає увагу на високорозвинену спостережливість українців, здатність помітити найдрібніші деталі речей і явищ, знайти в них основне. Це перш за все яскраво виділилося в українському малярстві та письменництві (І.Франко, Т.Шевченко, М.Репін, М.Гоголь). Інтелектуальний рівень народу виявляється в його культурних здобутках, а особливо у стані розвитку науки і техніки. Однак ці можливості розвитку не завжди реалізуються. Здібності українського народу проявилися у високій культурі Київської Русі, де можна відзначити значне поширення освіти серед народу; у постійному прагненні українців до освіти; у досягненнях українців, які працювали на чужині, в житті української діаспори. Цитуючи Павла Алепського, Ващенко акцентує увагу на одній з основних рис українського народу – непереможному потягу до освіти, великій кількості письменних, освічених людей на Україні в усі часи. У цьому проявляється і різноманітне спрямування здібностей особи, особливо в Козацький період та часи розвитку Братств.

Характерними є значні досягнення українців у галузі гуманітарних наук, та значно менше в галузі наук, що безпосередньо пов'язані з життєвою практикою. "Україні потрібні будуть фахівці в усіх галузях культури: агрономи, інженери,

купці, педагоги, науковці, мистці. Жодна галузь не мусить бути забута або занехаяна” [5:97]. У той час, коли важливим є завдання відшукати, оцінити вклад українських вчених у галузі точних наук і техніки, набагато важливішим завданням є, на нашу думку, створити таку систему освіти, яка б дала світові вчених-українців у цих галузях у майбутньому. Тому практично не втратили актуальності визначені Г.Ващенко основні цілі інтелектуального виховання української молоді, які були сформульовані ним таким чином:

1) дати систематизовані та ґрунтовні знання, які б були на рівні сучасної науки і відповідали вимогам, що ставить історія;

2) розвинути в молоді так звані формальні здібності інтелекту, такі як спостережливість, пам'ять, творча уява, логічне мислення, враховуючи психічні особливості українського народу.

На кожному етапі свого розвитку українське національне виховання *інтегровано* вбирало в себе кращі світові здобутки матеріальної і духовної культури, науки та техніки. Національне виховання має системний характер, як і отримання знань. Кожне нове покоління входить до сформованої національної системи виховання, що відбиває історичні, географічні, психологічні та інші особливості народу, які адекватні до його світосприймання та світорозуміння. В сучасних умовах проблема формування творчої, ініціативної особистості з постійною потребою до самореалізації та самовдосконалення набуває особливого значення.

Визначальною рисою школи має бути глибока науковість змісту освіти. В основу навчальних програм повинні лягти найновіші досягнення сучасної науки, особливо її фундаментальні аспекти, які відображають об'єктивний світ в його єдності та розвитку. Досягти цього можна лише шляхом продуманої *інтеграції* конкретних знань у цілісну систему. Системний підхід до аналізу і конструювання змісту освіти вимагає, щоб процес його формування розглядався на кількох рівнях: загальнотеоретичного обґрунтування; навчального предмета; навчального матеріалу. Однак стан сучасної освіти в Україні не відповідає умовам цілісності. Як в сучас-

ній науці, панівна парадигма мислення здебільшого пов'язана з фрагментаризацією наукового пізнання. Тому ведуться пошуки найрізноманітніших ідей, які б допомогли відтворити всеохоплююче, *інтегративне* бачення світу.

На сучасному етапі досить важливо позбутися стереотипу: дати учням велику кількість знань, не дбаючи про їх ґрунтовність, системність, доцільність. Життєво важливим для сучасного вченого чи фахівця є вміння відділити суттєве від другорядного, виділити в кожній проблемі основну лінію, визначити той мінімум базових знань, який дозволить у майбутньому розвивати (а не просто накопичувати) отримані знання в потрібному напрямку. Тому для вирішення цих проблем необхідно використати весь позитивний історичний досвід як світової, так і вітчизняної педагогіки.

У своїх працях Г.Ващенко аналізує погляди Герберта та розвиває ідею виховного навчання. Виділяється думка, що основою психічного життя людини є уявлення, а все інше – лише наслідок відношень між уявленнями. Бідність уявлень, породжена незнанням, веде і до одноманітної вдачі. Навпаки, високовартісні знання ведуть до високовартісної, моральної вдачі. Велике значення надається і узгодженості, систематичності знань: безсистемність знання веде до безсистемності і суперечностей у вдачі та поведінці. Тому основне завдання виховання, за Гербертом, – виробити в учнів струнку систему високовартісних знань і повноцінні, багатогранні інтереси, хоча все завдання виховання до цього, звичайно, не зводиться. В основі цих тверджень лежить одна з тез психології про органічний зв'язок між окремими процесами мислення, почуттями і волею. Однак Ващенко вважає певним обмеженням зведення Гербертом виховання людини лише до інтелектуального, так само як і педагогічні погляди Сократа, котрий зводив мораль до знань, вважаючи мораль мудрістю. Основне в людині, на думку доктора Ващенко, не знання самі по собі, навіть не їх ґрунтовність і систематичність, а характер і добра воля. Але засобом послідовного і наполегливого втілення високої мети людини є знання. Воля немислима без розуму, без цього вона губить свій суто людський характер.

Термін “знання” в дидактиці використовують у двох значеннях, залежно від того, про що йде мова: про кінцевий результат чи процес навчання. Без знань неможлива ніяка цілеспрямована діяльність. Тому основні функції знання: основа уявлень про дійсність і база формування ставлення людини до дійсності. Однією з найважливіших характеристик знань є їх системність. Системний підхід змінює соціальні умови функціонування науки, виробництва, побуту людей, а також структуру шляху пізнання, відкриваючи по-новому предмет дослідження та шляхи його опису, понятійний апарат, сам стиль мислення, зокрема, наукового. Уявлення про системність стають основою сучасного світорозуміння. Звідси маємо вихід на такі ключові проблеми дидактики, як відбір змісту освіти, структурування навчального матеріалу. Із системністю знань тісно пов'язана ідея їх цілісності, причому цілісність вважається однією з внутрішніх властивостей системи. У процесі виховного навчання необхідно поступово забезпечити учням *цілісну систему знань* про оточуючу дійсність. Окрім відомих нині науці фактів, доцільно ознайомити учнів із систематизацією наукових понять відповідно до розвитку науки, навчити виділяти в єдиній системі знань фундаментальні знання та зв'язки, забезпечити наступність знань і акцентування на перспективних напрямках розвитку науки, переконати учнів в прогностичних можливостях систематизованих, інтегрованих знань. Для цього необхідно торкнутися проблеми психологічного аспекту засвоєння знань, якій у своїх працях доктор Ващенко приділяє значну увагу. Тут необхідно враховувати, що за однією з сучасних теорій (В.Шубинський) людина існує у чотирьох основних полях: біологічному, психологічному, соціально-технологічному, природньо-космічному, а кожному з полів відповідають свої полюси існування. Повнота проявів існування людини в цих полях характеризує повноту зв'язку людини зі світом. Тому предметом дослідження педагогіки повинна стати цілісна людина як біопсихосоціоприродньо-космічна істота.

Психіка людини надзвичайно складна й багатогранна. Для виховання повноцінної особистості необхідно враховувати всі ці грані та не забувати єдності людської особистос-

ті. Серед різноманітних засобів виховного навчання велике місце посідає виховання мислення. У свою чергу, виховання цілісного, логічного мислення не можливе без врахування інтеграційних процесів: як в людській психіці, так і в процесі навчання. У розумовому вихованні Г.Ващенко розглядає зміст і форму, причому під змістом він розуміє складну суму і систему знань, а під формою – ті властивості інтелекту, які враховуються в процесі навчання. Аналізуючи дві основні течії в педагогіці, які розвивалися з початку XVI ст., доктор Ващенко виділяє їх особливості. Для першої з течій характерна перевага змісту навчання. В її основі лежить вивчення основ природничо-математичних наук і навчальних предметів, пов'язаних з практикою. На цій основі розвивалися реальні школи (так звана “матеріальна освіта”). Для другої течії основна мета навчання полягала в розвитку культури самих здібностей мислення (формальних властивостей інтелекту), здатності логічно мислити, обґрунтовувати свої думки, висловлювати їх у чіткій та зрозумілій формі. До шкіл цього напрямку належали гімназії (так звана “формальна освіта”), де основними предметами служили мови.

Без наукових знань, – вважав Г.Ващенко, – сучасна людина не може мати якоїсь поважної ролі в культурній діяльності суспільства, без розвинених формальних здібностей інтелекту вона зможе лише використовувати культурні здобутки попередніх поколінь і не зможе рухати культуру вперед. Для цього потрібні розвинені творчі здібності інтелекту: логічне мислення і творча фантазія. Розв'язання питання про мету інтелектуального виховання має загальнолюдський характер. На ґрунті сприймання розвиваються, з одного боку, процеси уявлення і пам'яті, через які людина відбиває навколишні предмети і явища, а з іншого – творча уява і мислення, через які людина переробляє сприйняття і враження в нові образи та концепції, що допомагають їй перетворити дійсність. Найфантастичніший твір можна розкласти на елементи, як і врешті-решт, відображають сприйняту дійсність, спираючись на процес сприйняття і пам'яті та утворюючи нові образи. При цьому, на думку Ващенко, реалізуються два завдання. По-перше, продукт творчості пови-

нен цілком відповідати законам дійсного життя і мати можливість бути реалізований (наприклад, використання уяви в галузі техніки чи типових образів у літературі). По-друге, може виникнути відхід від дійсності з метою створення нереального образу.

Доктор Г.Ващенко підкреслює надзвичайно велику роль фантазії у творчості людини: там, де людина творить нове, вона неодмінно послуговується фантазією. Разом з цим тип фантазії може бути неоднаковим у різних народів. Українцям притаманна близька до стародавніх греків гармонійність, поміркованість, пластичність, міцний зв'язок з дійсністю із одночасним пануванням над нею. У творчості українців спостерігається різноманітність, багатогранність і риса, яку Ващенко називає світлістю. Характерним є й близькість до природи, єднання з нею.

До вищих інтелектуальних процесів разом з уявою і фантазією належить і логічне мислення, яке теж в основному полягає в переробці вражень, отриманих людиною. Внаслідок цього формуються поняття, міркування або ж їх система. Г.Ващенко виділяє такі відмінності в рівні розвитку логічного мислення (чи рівні здібності до цього розвитку). Перш за все, це залежність мислення від ситуації, тобто різна течія мисленнєвих процесів, залежно від зовнішніх умов, наприклад, типової чи критичної для людини ситуації. По-друге, вирізняється теоретично чи практично спрямоване мислення, його вузькість чи широта. Особливо важливою рисою мислення є співвідношення аналізу і синтезу в його процесі, про що більш детально буде сказано нижче.

Пересічна школа сьогодні, як і в першій половині нашого століття, розвиває переважно пам'ять, часто не розвиваючи уміння її правильно використовувати. Доктор Г.Ващенко виступає як проти тільки заучування (котре притупляє розумові здібності), так і проти заперечення всякого заучування загалом (що призводить до відсутності точних знань з усіх дисциплін). Таким чином, формування цілісної системи знань учнів можливе лише з врахуванням психологічних особливостей навчання і це положення доктора Ващенко служить, на

нашу думку, передумовою інтеграції знань в її психологічному аспекті.

Значну увагу в своїх дидактичних працях Г.Ващенко приділяє формуванню світогляду. Сформувати в учнів ґрунтовні та систематизовані знання – це значить виробити в них певний науковий світогляд, а мати світогляд – це уявляти собі буття як цілісність з певними частинами й ті закони, яким підлягає буття його частини. У світогляді треба відрізнити головне (уявлення про буття як ціле, про природу і сенс цього буття, про його основні рушійні сили і закони) та похідне, часткове (яке стосується окремих частин буття або окремих його явищ). В залежності від того, як здобуті і приведені до системи знання про світ, світогляд може бути науковим (складається зі знань, здобутих за допомогою перевірених і продуманих методів, свідомо приведених до певної системи і обґрунтованих логічно) та ненауковий (знання при цьому здобуті без застосування спеціальних методів, логічно не обґрунтовані, не приведені до системи).

На основі психологічних і філософських факторів Г.Ващенко розглядає проблему цілісності знань. “Хоч дисципліни розподілені по окремих циклах, – пише вчений, – і хоч кожна з них являє собою окрему систему знань – буття єдине. Тому й знання, що їх одержує учень мусять становити цілісність” [1:25]. Однак на практиці ця цілісність реалізується далеко не повністю. Ващенко у зв’язку з цим наводить образне порівняння німецького педагога Вільмана про те, що предмети навчання поєднує лише ранець учня, в якому той носить свої підручники. Через розірваність у змісті навчання губить свою життєвість і стає нецікавим для учнів. Тому одне з основних завдань школи – дбати про суцільність знань, які вона дає учням. Тобто мова йде про інтегративний підхід у дидактиці.

Протягом останніх десятиріч проблема розрізненості та ізольованості знань у процесі вивчення різних дисциплін набула актуальності, про що свідчить розвиток досліджень з міжпредметних зв’язків. Однак, більшість з них – лише слабка спроба “підремонтувати” недосконалу систему освіти, перенести частину знань з одного навчального предмета до

іншого, навести зв'язки між близькими поняттями, які вивчаються в різних циклах навчальних предметів. При всіх позитивних намірах ефективність такого підходу не може суттєво покращити освітянську систему. Міжпредметні зв'язки – це встановлення і вияв взаємопов'язаних фактів чи явищ, які вивчаються різними предметами, і спроба узгодити, скоординувати ці відомості. Але ця гігантська робота заздалегідь приречена на малий коефіцієнт корисної дії. Тому виникло закономірне зацікавлення інтеграційними процесами, зокрема в дидактиці. На нашу думку, міжпредметні зв'язки як засіб вдосконалення навчального процесу встановлюються для вже сформованої групи предметів і часто не виправдовують затраченого на це часу.

Сама суть, основна ідея інтегративного, цілісного, системного навчання полягає в тому, що ці зв'язки *вже існують*, вони відповідають *реальним* взаємодіям буття і свідомості та беруть початок перших кроків формування змісту освіти як її невід'ємний компонент, а не наведення зв'язків між сформованими ізольованими навчальними предметами. У своїй праці “Большевицькі перекинуття педагогічних ідей Заходу в галузі дидактики” Г.Ващенко, зокрема, пише: “Педагоги роблять спроби побудувати навчання так, щоб елементи його були органічно поєднані. Ці спроби йдуть у двох напрямках: кореляції і концентрації. Кореляція полягає в тому, що шкільні дисципліни залишають свій певний вироблений зміст і систему в розподілі матеріалу, але між ними встановлюється зв'язок, внаслідок чого певні групи їх або всі вони в цілому являють цілість” [5:54]. Основи кореляції можуть бути різні, зокрема, одні педагоги за таку основу беруть властивості єдиного психічного процесу пізнання, інші – спільність змісту дисциплін навчання (так звану акордову систему).

Аналізуючи принцип концентрації, Г.Ващенко ілюструє шкідливість крайностей в педагогіці на прикладах програм Науково-педагогічної секції Державної вченої ради. При такому підході дисципліни гублять свою самостійність, а матеріал, що входить до їх складу, концентрується навколо якогось явища. Така система побудови навчального матеріалу

має назву комплексної системи навчання. Вона застосовувалася в Німеччині, зокрема, педагогами Шерельманом та Гансбергом. Наближався до такої системи і славетний український педагог К.Ушинський, який в основу концентрації навчального матеріалу поклав рідну мову у формі так званого “пояснювального читання”. Ващенко детально аналізує такі програми Науково-педагогічної секції Державної вченої ради всіх ступенів, відзначає особливості впровадження комплексно-проектної програми, створеної на дещо спотвореному американському методі проектів. Ще однією спробою відійти від предметного навчання була лабораторно-бригадна форма навчання, в основі якої лежав дальтонський лабораторний план Олени Пархерст. Всі вони не мали повного успіху й закінчилися переходом до класно-урочної системи навчання.

Обґрунтовуючи, узагальнюючи свої погляди та ідеї, Г.Ващенко виділяє і описує основні принципи, правила й методи навчання, даючи їм своє трактування, аналізуючи їх рівень загальності і особливості використання в національній школі. Ми зупинимося на тих принципах, методах і міркуваннях, які можуть служити педагогічним (дидактичним) обґрунтуванням упровадження інтегративних процесів в освіті та визначення їхнього співвідношення з предметною системою навчання.

Серед принципів навчання Г.Ващенко, перш за все, виділяє принцип науковості навчання, відзначаючи, що деякі педагоги вважають, що наукові знання подавати учням не треба, бо в школах студіюють так звані навчальні предмети. При цьому знання спрощуються, а іноді навіть відхиляються від наукової правди. Однак, як стверджує вчений, школа повинна давати знання, що завжди відповідають об’єктивній правді. “Правдиве наукове знання єдине, тому не можна на різних ступенях навчання подавати суперечливі знання” [1:34]. Принцип науковості стосується і властивостей інтелекту, бо в процесі навчання необхідно виробляти цікавість і любов до знань, до правди і науки, навчити учнів методам наукового мислення та наукових досліджень. Такі міркування лежать і в основі обґрунтування впровадження інтегра-

ційних процесів у навчально-виховний процес, оскільки практично неможливо силами якогось одного предмета (чи при ізольованому вивченні предметів) сформувати в учнів уміння мислити, володіти основними методами досліджень.

Надзвичайно великого значення, як було вказано вище, Г.Ващенко надає дотриманню принципу систематичності в навчанні. “Наука, – пише він, – система знань, і де немає системи, немає й науки. Принцип систематичності сприяє виробленню цільного світогляду. Знання треба подавати так, щоб вони були внутрішньо пов’язані між собою, щоб вся їх сума творила цілість” [1:36]. При цьому необхідно враховувати не лише внутрішні зв’язки між дисциплінами, але й рівень складності їх засвоєння, а також ті знання і уявлення, що учень має внаслідок вражень і спостережень, отриманих за межами школи. Треба мати на увазі не тільки систему дисциплін, а й систему знань у свідомості учня. Це сприяє цікавості до навчання, учні відчують свій духовний поступ і бадьорість, віру в свої сили. На теперішній час принцип систематичності виходить на одне з перших місць у зв’язку з розвитком і підвищенням ролі системних досліджень. Інтеграція змісту, форм і методів навчання є одним з найефективніших засобів формування системних, цілісних знань учнів.

Принцип життєвості, виділений Г.Ващенко, пов’язаний з тим, що школа завжди відстає від життя, бо “її завдання – передавати досвід попередніх поколінь, причому з цього досвіду береться випробуване й зафіксоване, тому, буває, і застаріле” [3:4]. Відсталість школи при спокійному і повільному розвитку політичних та культурних подій малопомітна, але при значних соціальних змінах школа стає відірваною від життя. Ващенко аналізує спроби відомих педагогів наблизити школу до життя, зокрема, вклад Коменського і Ратке. Вимоги часу наближають школу до завдань практичного життя. У свій час створюється так звана реальна школа, де перше місце посідає природознавство і математика. Ці тенденції опрацьовані світовою педагогікою. Зокрема, Руссо, наприклад, не ставить перед вихованням професійних завдань, оскільки всебічно розвинена людина знайде відповідну їй природним нахилам професію і опанує її. Цю думку

розвиває Песталоцці, ввівши ідею трудової школи, виразником цього напрямку був також і Кершенштайнер. Праця повинна посісти в навчанні важливе місце, і проводячи ідею школи життя, Дьюї пояснює це не так мотивами набуття технічних навичок якогось ремесла, як тим, що при певних умовах організації праця в поєднанні з розумовим вихованням може розвинути високі якості вдачі та інтелекту. Ващенко застерігає від крайнощів при реалізації принципу життєвості, оскільки крайні його форми ведуть до голого практицизму в навчанні. Реалізація принципу життєвості (в нинішній термінології – зв'язку з життям) теж вимагає інтегративного підходу до навчання, з обґрунтуванням його доцільності на окремих етапах.

Аналізуючи принцип природовідповідності у навчанні, Г.Ващенко розглядає його двояко: навчання повинно відповідати віковим можливостям учня та законам природи загалом. Крайні вияви цього принципу наявні у поглядах Руссо, Еллен і Кея, Л.Толстого, що веде до ідеї вільного виховання. Однак учений наголошує і на позитивному – теоретичній розробці методики виховання здібностей учня. Принцип природовідповідності теж є одним з вихідних положень інтеграції знань, оскільки передбачає відповідність комплексу навчальних предметів комплексу взаємопов'язаних знань про природу, людину та суспільство.

Принцип індивідуалізації, який спрямований проти шаблону в навчанні та усунення небезпеки орієнтації на так званого пересічного учня, розуміється педагогами неоднозначно. Г.Ващенко розглядає альтернативи класно-урочної системи (домашнє навчання, мангаймська система, дальтонський лабораторний план) і приходить до висновку, що найбільш реальною є все ж класно-урочна система, однак вчитель повинен, зокрема, виявити увагу до здібних учнів, врахувати за можливості особливості кожного (чи груп) учнів. Деякі педагоги вважають, що інтеграційний та індивідуальний підхід до учнів суперечать один одному. Однак вони не тільки тісно пов'язані, але й доповнюються взаємно. Наприклад, інтегративні форми навчання дають змогу підібрати

для різних груп учнів найбільш доцільні форми засвоєння навчального матеріалу.

Детально проаналізований Г.Ващенко принцип активності у навчанні, двома крайніми виявами якого є авторитарна педагогіка та вільне навчання. Педагог розробляє таку модель навчально-виховного процесу, в якій активними є і викладач, і учень. Ващенко зазначає: застосування принципу активності потрібно українській школі, щоб подолати пасивність учнів, розвинути ініціативу та творчі здібності. Принцип активності передбачає інтерес і цікавість до навчання, які можна забезпечити лише при взаємопов'язаному, логічному викладі всіх предметів у єдності й цілісності; саме тому цей принцип служить передумовою інтегративного підходу до навчання.

Визнаючи всі позитивні можливості принципу наочності, Г.Ващенко застерігає від того, що зловживання ним може привести до лінівства думки. У старшому шкільному віці наочність стає менш важливою, а перше місце посідають методи, які розвивають абстрактне мислення. Розвиваючи цю думку та аналізуючи сучасний стан навчання, зауважимо, що застосування в навчальних програмах наочних методів на основі глибоких теоретичних знань відбувається доволі легко, в той час, коли перехід від наочності до теоретичних узагальнень є більш складним. Тут значну роль відіграють поєднання методів досліджень характерних для різних наук, інтеграція методів навчання.

На основі запропонованих дидактичних принципів навчання Г.Ващенко виділяє найважливіші правила. Перш за все це гербертівське правило в навчанні: йти від відомого до невідомого. Кожне нове враження включається в суму попередніх і так чи інакше контактує з ними. При цьому виділяються формальні ступені навчання: ясність (чітка постановка завдання, збудження інтересу учнів), асоціація (зв'язок нових відомостей із попередніми) з урахуванням принципу системності. Учні не цікавить маловідоме або ж цілком невідоме: найбільше їх цікавить нове, яке так чи інакше пов'язане з уже набутими знаннями та уявленнями. Для дотримання цього правила в навчанні необхідно використовувати

вати елементи інтеграції, заповнюючи неперервним потоком низку вражень, уявлень і знань учнів, показуючи явища і об'єкти світу в їх взаємодії та зв'язку.

Доцільність використання інтегративного підходу виправдовується і при реалізації таких правил навчання, як “від близького до далекого”, “від часткового до загального”, “від конкретного до абстрактного”, “від простого до складного”, “від легкого до трудного”. Причому Г.Ващенко акцентує увагу на умовності понять “складного і простого” при навчанні. Наприклад, таке складне поняття, як рослина, завдяки своїй наочності на певних етапах навчання, здається учням простішим, ніж поняття атома.

Реалізація принципу “вчи ґрунтовно”, який розвивали ще Герберт і К.Ушинський, є одним із суттєвих моментів у дидактиці. Г.Ващенко у своїх працях наводить цитату з О.Пушкіна: “Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь, так просвещеньем, слава Богу, немудрено у нас блеснуть”. Дилетантство іноді приносить дуже важкі наслідки, коли людина, за словами Т.Шевченка, впевнена, що “і все те бачив, все те знаю”, однак знання її поверхневі, вона не здатна ні правильно використати їх, ні, тим більше, творчо розвинути. Найважливішим у навчанні є розподіл між суттєвим і другорядним. Засвоївши ґрунтовно суттєве, стверджує Ващенко, людина при потребі пригадає й другорядне. Ґрунтовність знань забезпечується їх систематичністю, з одного боку, та продуманим використанням інтегративних елементів – з іншого. Лише на основі правильного міждисциплінарного підходу можна виділити і закріпити суттєві ознаки об'єкта чи явища, виділивши їх із всебічного розгляду цього об'єкта.

Важливу увагу доктор Г.Ващенко приділяє методам навчання як цілком усвідомленим засобам, що набули певних визначених форм. Основними ознаками методу він вважає свідомість і систематичність. Ващенко аналізує різноманітні класифікації методів навчання, зокрема, практично невідомі чи забуті сьогодні. Наприклад, класифікація Євстигнєєва-Белякова передбачала три групи методів навчання: переймання (засіб-дія), словесні (засіб-слово) та предметні (засіб-предмет). В роботах вченого розглядаються позитивні і не-

гативні моменти класифікації Всесвятського (методи готових знань та методи шукань), Пінкевича (активні і пасивні методи), Селінова (індукція, дедукція, аналіз і синтез) та інші. Особлива увага приділяється методам, які характеризують інтелектуальні процеси в навчальній роботі. Вони за низкою ознак тотожні методам науки. Учень при дослідницькому методі навчання використовує такі засоби розв'язання проблеми, які нагадують роботу вченого, хоча й учень не робить відкриттів, як таких.

Однією із вдалих класифікацій методів навчання Г.Ващенко вважає такі:

- 1) апіорні та апостеріорні;
- 2) теоретичні та експериментальні;
- 3) аналітичні та синтетичні;
- 4) індуктивні, дедуктивні та метод аналогії.

Навчальний процес складніший за роботу вченого, оскільки передбачає співпрацю принаймні двох осіб: викладача і учня. Тому один і той же зміст часто розробляється різними методами. Доктор Г.Ващенко визначає складність проблеми класифікації методів навчання, тому визнає один із недоліків власної класифікації, яка є подвійною. При цьому виділено три категорії методів:

1) пасивні методи, при яких учень механічно засвоює матеріал, мобілізують репродукційні здатності та механічну пам'ять (використовується в основному аналогія, слово);

2) напівактивні методи, при яких відбувається свідоме засвоєння матеріалу; на першому плані стоїть логічна пам'ять (використовується аналогія, індукція, дедукція, а окрім слова – наочність);

3) активні методи, спрямовані на розвиток в учнів ініціативи і самостійності думки; вчитель дає завдання, вказівки, організовує навчання, а учень користується в роботі методами, аналогічними роботі вченого.

Поруч з цими категоріями виділяються дві групи методів: дослідницькі (при яких переважає розв'язування теоретичних завдань) і метод проектів (розв'язування практичних завдань).

При інтегративному підході до навчання можна застосовувати всі практично відомі методи навчання, але їх можливості дещо зростають внаслідок розширення понятійного та операційного апарату за рахунок різних навчальних предметів. Особливо яскраво це проявляється при використанні в навчанні аналізу і синтезу, дедукції, індукції та аналогії.

Визначаючи буття як складний комплекс явищ, їх течію, де, в свою чергу, кожне окреме явище – складний комплекс, що поділяється на складові елементи, Г.Ващенко ґрунтовно аналізує процеси аналізу і синтезу, можливості їх використання в навчальному процесі. Ігнорування органічного зв'язку між аналізом і синтезом веде до спотвореного абстрактного типу мислення, коли повністю нехтуються ті зв'язки, які мають речі в реальному бутті. Аналіз і синтез, незважаючи на протилежність своїх функцій, завжди ідуть поруч та є комплементарними. В більшості випадків на подразнення в людини відповідає кілька рецепторів, її реакція набуває характеру повноти і всебічності. “Об'єднання вражень веде до утворення нових поєднань певних речей, а елементи їх дає дійсність – це веде до творчості” [2:20]. Через аналіз людина проходить школу абстрактного мислення лише тоді, коли аналіз дає достатній матеріал для поєднання. Найвиразніше залежність синтезу від аналізу проявляється в утворенні понять, які є поєднанням істотних ознак речей, але ці ознаки треба насамперед виділити з їх комплексу. В навчальному процесі синтезування необхідно поєднувати з ґрунтовним аналізом, оскільки знання тільки тоді мають закінчений вигляд, коли в ньому поєднуються і узагальнюються певні елементи. Процеси синтезу, як і його вищого рівня – інтеграції, повноцінно реалізуються лише на основі різнопредметних знань, враховуючи єдність і цілісність навколишнього світу.

Зрозуміти якесь явище – це не тільки зібрати відомості про нього, проаналізувати властивості та зарахувати до певного класу (явищ), але й співвіднести його з більш загальним законом. Процес мислення, “що особливо виразно виступає в момент установлення закономірних зв'язків між явищами, зветься висовуванням” [2:31]. Формальна логіка користується трьома видами таких висовувань: індукцією, дедук-

цією та аналогією. Г.Ващенко розглядає їх в дидактиці не як окремі форми мислення, а як процеси мислення.

Індукція має дві форми: звичайний перелік та наукова індукція. Саме остання дає можливість встановити нове загальне міркування, якого не було у вихідній думці, ретельно вивчаючи причинний зв'язок між явищами та їх елементами. Це єднає, на нашу думку, процеси індукції та інтеграції, адже найсуттєвішим результатом інтегративних процесів є якраз формування системи, в якій виникають якісно нові, невластиві її окремим елементам ознаки.

Передумовою наукової інтеграції є аналіз явищ. У навчальному процесі індукція, з погляду Г.Ващенко, не тільки виховує думку учня, розвиває в нього техніку наукового мислення, а й допомагає набувати знання. При цьому необхідно застерігати учнів від шкідливої квапливості у висновках, поєднуючи індуктивний і аналітичний способи навчання. Індукція має цінність як метод навчання, коли учень працює більш-менш самостійно, бо головна мета індуктивного способу навчання – виховувати в людині розуміння закономірності явищ природи й всього буття взагалі. Для цього необхідний “високий розвиток абстрактного мислення і, зокрема, синтетичної думки. Велике значення при застосуванні індукції має вміле розчленування навчальної проблеми на частини, щоб поступово, крок за кроком, опанували учні кожну частину її і, нарешті, всю проблему в цілому” [2:41].

Не менш важливим фактором повноцінного навчання є застосування дедукції. Якість дедуктивних висновків залежить “від ймовірності засновків, що являють собою загальні твердження” [2:42]. Г.Ващенко детально аналізує дедукцію як науковий метод, виділяючи детальніше ті її аспекти, які доцільно використати в навчальному процесі. На його думку, загальні твердження, на яких базуються наукові системи, мали не апіорне походження, а спиралися на досвід. Заслуга ж дедуктивного методу полягає в дисципліні думки, необхідній для наукової, творчої роботи, оскільки дедуктивний метод привчає до послідовності і систематичності думки, розвиває формальне мислення. Особливо значна його роль у систематизації наукового чи навчального матеріалу. Го-

ловна ж хиба дедуктивного методу полягає в тому, що іноді він надає навчанню догматичного характеру, основні твердження подаються в готовому вигляді, що, на думку Ващенко, призводить до механічного заучування навчального матеріалу і пасивності думки. Разом з тим, використовуючи позитивні риси дедуктивного методу поруч з інтегративним підходом, особливо в галузях практичної діяльності людини, можна досягти значних результатів, суттєво підвищити ефективність навчання. “Дедуктивний метод доцільно застосовувати при закріпленні та перевірці знань, в різноманітних вправах і практичних заняттях” [2:49], тобто саме на тих етапах, коли інтегративні процеси в навчанні виступають на перше місце поруч із систематизацією і узагальненням знань.

Г.Ващенко розглядає дві форми аналогії в навчальному процесі: засіб демонстрації, коли, знайомлячи учнів із невідомим явищем, вдаються до порівняння з відомим чи нескладним для розуміння явищем, і засіб доказу, коли на підставі подібності двох речей у певних ознаках роблять висновки про ознаку, що її наявність в одній із речей ще невідомо. Ващенко рекомендує привчати старшокласників до свідомого застосування аналогії як засобу мислення. Очевидно, залучення різнопредметних знань з використанням аналогії на основі інтеграції є цілком природним і необхідним.

Таким чином, аналізуючи деякі аспекти дидактичної спадщини Григорія Ващенко, можна виділити серед них ті, які, не заперечуючи системи предметного навчання як такої, служать вагомими аргументами на користь впровадження у навчальний процес інтегративного навчання.

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Григорій Ващенко. – Мюнхен (УВУ), 1949. – Ч. 1. – 90 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Григорій Ващенко. – Мюнхен (УВУ), 1949. – Ч. 2. – 68 с.
3. Ващенко Г. Проекти системи освіти в самостійній Україні / Григорій Ващенко. – Мюнхен, 1957. – 48 с.
4. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Григорій Ващенко. – Ч. 2. – Мюнхен, 1957. – 272 с.
5. Наукові записки УВУ [за ред. В. Яніва]. – Мюнхен, 1963. – Ч. 7. – 234 с.

Yaroslav Kmit

**G.Vashenko and its general methods of study
in the context of Integration and didactic ethnopedagogical**

Practically unknown to wide pedagogical publicity didactic works by professor H.Vashchenko written in Germany in post-war years are researched in the paper. Their analysis in the context of ideas of didactic integratin and ethnopedagogics are discribed.

Key words: common teaching methods, didactics, didactic integration, ethnopedagogical

Кміт Ярослав Михайлович (Львів)

Кандидат педагогічних наук, професор,
ректор Університету “Львівський Ставропігон”
E-mail: kmit2009@gmail.com Tel.: +38 067 3130393

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ДИТИНИ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ

У статті представлено аналіз наукової літератури з проблеми психологічних основ індивідуального підходу до дитини у процесі виховання і навчання, який визначається як психолого-педагогічний принцип. Розкрито психологічні властивості підростаючої особистості, які мають вивчатися з метою створення умов для успішної реалізації нею своїх здібностей, можливостей у значущій діяльності.

Ключові слова: індивідуальний підхід до дитини, педагогічний та психологічний аспекти індивідуального підходу, виховання, навчання.

Мета статті – теоретичний аналіз психологічних основ індивідуального підходу до дитини в процесі навчання і виховання, розмежування змісту педагогічного та психологічного аспектів індивідуального підходу до дитини, що забезпечить створення умов для успішної реалізації нею своїх здібностей, можливостей у значущій діяльності.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Усвідомлене і впевнене керівництво правильним та різнобічним формуванням дитини потребує глибокого знання її індивідуальних особливостей. Завдяки специфічним для підростаючої особистості зовнішнім та внутрішнім умовам розвитку, особливостям онтогенезу, в процесі якого накопичується її індивідуальний досвід поведінки та стосунків з оточуючим, завдяки особливостям її емоційної сфери, властивим їй рисам характеру створюється її індивідуальний образ, що робить дитину несхожою на інших.

Важливішим завданням виховання підростаючого покоління складає розвиток і вдосконалення особистості – її спрямованості, здібностей, моральних та вольових якостей тощо. Успішність вирішення цього завдання починається з ретельного та різностороннього вивчення дитини. Необхідність індивідуального підходу до дитини в процесі навчання

і виховання визнається всіма, але його реалізація на практиці – справа досить складна. Свідченням цього є те, що про індивідуальний підхід більше говорять, ніж здійснюють його в реальній роботі з дітьми.

В педагогіці індивідуальний підхід часто розуміється де-що вузько: у вихованні як один із шляхів подолання недисциплінованості дітей, у навчанні – коригування неуспішності або розвитку обдарованості дітей. Проблема індивідуального підходу однаковою мірою цікавить і педагогів, і психологів. Їй присвятили свої дослідження І.Бех, Л.Божович, О.Бударний, В.Володько, С.Гончаренко, О.Кирсанов, В.Крутецький, М.Левітов, А.Макаренко, В.Мухіна, Є.Рабунський, І.Резвицький, В.Стрілько та інші. Хоча особливості реалізації індивідуального підходу науковці трактують по-різному, вони однастайні в його визначенні: індивідуальний підхід – це відбір таких виховних і навчаючих впливів, які створюють оптимальні умови для різнобічного розвитку особистості дитини.

Основоположником теоретичного обґрунтування індивідуального підходу до дитини в процесі навчання та виховання вважається К.Ушинський, який писав, що головною та необхідною умовою для успішного навчання є врахування особливостей того, хто навчається. Праця Ушинського “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” (1869), яку називають головною в науковій творчості вченого, була присвячена питанням саме психологічного вивчення людини як об’єкта педагогічного впливу. Обґрунтовуючи необхідність реалізації індивідуального підходу, вчений наголошував, що розвиток дитини – це, насамперед, наслідок її власної праці, активної пізнавальної діяльності, а педагог може вміло керувати дитячою активністю лише за умови врахування психологічних особливостей дітей. Щоб ефективно здійснювати виховну діяльність, педагог повинен глибоко пізнати особистість вихованця.

Індивідуальний підхід як принцип педагогіки та психології визначав П.Блонський. Вивчаючи вікові особливості дітей, він завжди керувався ідеєю цілісності вивчення дитини; підкреслював необхідність розгляду дитини як духовної та тілесної істоти, вивчення її психічних і фізичних властивостей

у комплексі, відстеження їх взаємовпливу і взаємодії. На основі встановлення кореляцій між антропометричними, фізіологічними й психологічними властивостями Блонський дає цілісне уявлення про особливості дитини на різних етапах вікового розвитку. Зібраний і узагальнений вченим матеріал дає глибокі знання про особливості дітей у ті вікові періоди, коли відбувається їхній найбільш інтенсивний розвиток.

Л.Виготський, розробляючи індивідуальний підхід, відмічав неправильність думки про те, що проблема індивідуалізації виникає лише відносно того, що виходить за межі норми. Адже в кожній дитині “ми маємо відомі форми індивідуалізації, можливо, не такі виражені, як при сліпоті, геніальності, глухонімості або ідіотизмі. Але явище не перестав бути само собою, якщо кількісний ступінь його знижується. Вимога індивідуалізації виховних прийомів теж складає загальну вимогу педагогіки і розповсюджується рішуче на будь-яку дитину” [4:348]. У такому контексті перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання та впливів соціального середовища на кожного з них. “... Основна її (педагогіки. – І.Л.) передумова неодмінно потребує індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних цілей виховання для кожного учня” [4:348].

У психології і педагогіці розробка проблеми індивідуального підходу до дитини в процесі навчання та виховання включає низку принципових питань, які потребують вирішення. До них, зокрема, належить той факт, що часто індивідуальний підхід розуміється як один із шляхів виправлення невідстигаючих або недисциплінованих учнів. Тобто, в першу чергу вчителі звертають увагу на тих, хто не дотримується шкільних вимог. Але обмежитися лише негативними випадками було б недостатньо, адже жоден метод виховання або навчання не може бути реалізований без врахування індивідуальності кожної дитини.

Формування цілей статті. Враховуючи актуальність проблеми, чіткого розмежування потребує трактування педагогічного і психологічного аспектів індивідуального підхо-

дів до дитини, що забезпечить створення умов для успішної реалізації нею своїх здібностей, можливостей у значущій діяльності. Отже, основним завданням даної статті є аналіз психологічних основ індивідуального підходу до дитини в процесі навчання і виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У педагогіці та психології індивідуальний підхід трактується дещо по-різному. Так, у педагогіці він визначається як здійснення педагогічного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (темпераменту і характеру, здібностей, мотивів та інтересів тощо), які значною мірою впливають на їх поведінку в будь-яких ситуаціях. Сутність індивідуального підходу складає гнучке використання педагогом різноманітних форм і методів виховного впливу з метою досягнення оптимальних результатів навчально-виховного процесу відносно кожної дитини. Класичними прикладами індивідуального підходу є доручення учневі завдань відповідно до його можливостей і здібностей; створення спеціальних педагогічних ситуацій, які допомагають виявити індивідуальні властивості дитини; домовленість з оточуючими щодо певних способів реагування на поведінку учня з метою розвитку його конкретних індивідуальних рис [7].

Індивідуальний підхід трактується як необхідна умова ефективності педагогічного процесу, адже будь-який виховний вплив опосередковується індивідуальними особливостями конкретної особистості. Індивідуальний підхід необхідний кожній дитині, як “важкий”, так й благополучний, тобто він допомагає усвідомити свою індивідуальність, навчитися керувати своєю поведінкою, адекватно оцінювати власні сили та коректувати слабкі сторони.

У психології індивідуальний підхід (англ. individual approach) визначається як важливий психолого-педагогічний принцип, згідно з яким у навчально-виховній роботі враховуються індивідуальні особливості кожної дитини [5]. Індивідуальний підхід у вихованні необхідний у двох відношеннях: 1) він забезпечує індивідуальну своєрідність у розвитку дітей, дає можливість розвитку здібностей дитини; 2) без врахування

індивідуальних властивостей дитини педагогічний вплив може виявитися хибним та помилковим.

В.Степанов наголошує, що індивідуальний підхід виступає важливим принципом психології і педагогіки. Відповідно до цього принципу в навчально-виховній роботі враховуються індивідуальні особливості кожного учня та своєрідність його минулого життєвого досвіду (біографії) [11:23]. В такому контексті сутність індивідуального підходу у вихованні полягає в конкретизації загальних цілей виховання відповідно до індивідуальних якостей учня. Саме індивідуальний підхід, як відзначає науковець, забезпечує унікальність розвитку особистості дитини, створює сприятливі можливості для формування всіх її здібностей, робить ефективним педагогічний вплив.

Виходячи з того, що педагогічний вплив завжди опосередковується психологічними властивостями дитини, його характер і ефективність визначаються не лише його об'єктивними особливостями, а й тим, як він сприймається дитиною. Враховуючи це, сутність індивідуального підходу полягає в тому, що й загальні цілі виховання конкретизуються залежно не лише від вікових, а й індивідуальних особливостей. Не можна не погодитися з Є.Рабунським, який вказує, що успішність реалізації індивідуального підходу "безпосередньо залежить від конкретизації найближчих цілей виховуючого та розвивального навчання даних учнів в даному класі, від умінь організації навчального матеріалу, від гнучкості методики розвивального навчання, від рівня вихованості, освіченості і педагогічної майстерності вчителів" [9:75].

Таким чином, кожна дитина є неповторною у своїй своєрідності людською особистістю. Завдяки специфічним для даної дитини зовнішніх та внутрішніх умов розвитку, особливостям особистої біографії, в процесі якої у неї накопичується власний досвід поведінки та відносин з оточуючим світом, у цієї дитини формуються індивідуальні, лише їй притаманні властивості особистості. До них належать, наприклад, специфічні для кожного конкретного випадку співвідношення між можливостями та потребами дитини, особливості її емоційної сфери, властиві їй риси характеру, а також те

особливе поєднання всіх сторін особистості, яке й створює її індивідуальний образ і робить несхожою ні на кого з інших дітей [2].

Серед науковців і практиків немає єдиної думки щодо тих якостей, які необхідно досліджувати у дитини в першу чергу. Зокрема, у дидактиці індивідуальним підходом передбачається врахування біопсихологічних характеристик кожного учня, його здібностей, пам'яті, уваги, знань, досвіду та інших особливостей, що впливають на навчальну діяльність (Р.Міньяр-Білоручев). Ними можуть бути фізичні й психічні якості та стани: особливості пізнавальних процесів і пам'яті, якості нервової системи, риси характеру і волі, мотивація. Крім того, на навчальну діяльність учня впливають різні соціальні фактори (статус учня в класному колективі, сім'я, соціальне оточення) (І.Унт).

В.Стрілько, провівши аналіз індивідуальних особливостей учнів та педагогічних умов подолання труднощів у навчанні і вихованні, виокремлює їх особистісні якості, психологічні особливості та суб'єктні якості [12]. Науковець пропонує не лише класифікацію таких особливостей та їх прояви у навчальній діяльності, а також прийоми педагогічного впливу на учня. Зокрема, низький темп засвоєння навчального матеріалу проявляється через уповільненість рухових і навчальних дій, інертність, зниження результативності навчання. Як прийоми навчально-виховної корекції, автор пропонує збільшення часу на виконання завдань, чітке пояснення навчального матеріалу вчителем, добір завдань однакової складності, але менших за обсягом для самостійної роботи. Таким чином, педагог має визначати і особливості пізнавальних процесів, і сформованість системи знань, умінь, навичок, і наявність позитивної мотивації.

Індивідуальні відмінності людини, вивчення яких становить перший етап реалізації індивідуального підходу, складають основний предмет диференційної психології, а їх визначення має виняткове значення у прикладній психології, що дає можливість прогнозувати поведінку людини у заданих ситуаціях. І.Дубровіна наголошує, що при одних і тих же цілях, програмах, методах навчання та виховання спо-

глядаємо у всіх дітей індивідуальні властивості, індивідуальну своєрідність. Цікавим є твердження науковця про те, що з віком, чим освіченішим та вихованішим стає людина, тим яскравіше, цікавіше її індивідуальні особливості [8:108].

Як визначає Л.Лепіхова, індивідуальні відмінності – це поняття, яке відображає багатство людської природи, множинність і різноманіття способів вираження загального в індивідуальному; один з факторів, що пояснюють різноманітність форм поведінки індивідів в однотипних ситуаціях [6]. До індивідуальних відмінностей належать базальні (властивості нервової системи, темперамент, характер, здібності, інтелект, установка) і програмуючі (мотиви, смисли, інтереси, світогляд) якості особистості, що визначають динаміку і зміст поведінки.

Відповідно до концепцій В.Мерліна, В.Небиліцина, Б.Теплова, основні властивості нервової системи обумовлюють динаміку процесів збудження і гальмування, які складають у своїх комбінаціях нейрофізіологічну основу різноманітних психологічних проявів з їх індивідуальними варіаціями. Якщо розглянути в якості прикладу особливості поведінки, пов'язані з індивідуальними відмінностями людини під час переробки інформації, то вони визначаються як властивостями когнітивної структурованості суб'єкта, так й актуальною складністю оточуючого світу. З ускладненням ситуації у людини з високою когнітивною структурованістю темп переробки інформації буде зростати швидше, ніж у людей з низькою. Перші з них зможуть конструктивно подолати складні обставини, тоді як другі будуть діяти стереотипно та негнучко.

І.Дубровіна лише частково погоджується з даною думкою [8:108-109]. Вона вказує, що кожній людині притаманні певні індивідуально-типологічні властивості, які розкривають особливості темпераменту особистості, обумовлені типом нервової системи людини, і характеризують її природну організацію. Типологічні особливості відображаються на характері активності і працездатності, комунікативності, рухливості й легкості пристосування, врівноваженості поведінки. Однак типологічні особливості не можуть визначати ані

спрямованості особистості, ані її прагнень та інтересів, її ідеалів, тобто всього багатства змісту духовного життя людини, хоча вони здійснюють суттєвий вплив на формування в одних і тих обставинах і при тому вихованні різних рис характеру, перш за все динамічних.

Отже, проведений аналіз показав, що в літературі виокремлюються педагогічний і психологічний аспекти індивідуального підходу у вихованні. Психологічний, на думку М.Боришевського, полягає у встановленні неповторної своєрідності учня, у визначенні його ставлення до оточуючих і себе самого, особливостей суб'єктивного сприймання зовнішніх впливів та специфіки реагування на них. Педагогічний аспект індивідуального підходу полягає у доборі таких засобів і форм впливу на дитину, які найбільше відповідають його психологічним особливостям, психічним станам та переживанням у даний момент і завдяки цьому забезпечують виховний ефект [3].

З позицій принципу системності реалізація індивідуального підходу являє собою систему прийомів та заходів. М.Савчин виокремлює покрокову реалізацію індивідуального підходу до дитини в процесі навчання і виховання [10:86-87]. Передусім це виявлення загальної спрямованості вихованця, його нахилів, змісту основних інтересів, можливостей, а також особливостей самосвідомості. Наступним кроком є чітка диференціація методів і форм виховного впливу на учня. Це зумовлюється тим, що на одні й ті ж засоби та форми виховного впливу учень реагує по-різному залежно від своєрідності його спрямованості, самосвідомості, рис його розуму, почуттів, волі, темпераменту та характеру. Наприклад, заохочення по-різному впливає на учнів: самовпевненого учня похвала може спонукати до самозаспокоєння, зазнайства, а на скромного – вплинути позитивно.

При виборі методів педагогічного впливу слід враховувати необхідність їх періодичного варіювання. Крім того, важливу роль відіграє врахування психічних станів школяра, настрою, загального фізичного самопочуття, працездатності у процесі навчання. Необхідною умовою забезпечення результативності індивідуального підходу є органічне поєднання

впливів педагога на окремого учня з впливами на нього класу, референтної групи, ровесників, інших дорослих.

Погоджуємося з думкою О.Беликової про те, що сутність індивідуального підходу полягає в тому, щоб йти не від навчального предмета до дитини, а від можливостей, якими дитина володіє [1]. Адже розвиток людини як особистості має обов'язково включати розвиток інтелекту, емоційної сфери, впевненості у собі, позитивного ставлення до світу та прийняття інших, самостійності, самовдосконалення. Виходячи з цього, необхідна відмова від орієнтації на середнього учня і спрямування на пошук кращих якостей особистості, пізнання інтересів, якостей характеру, врахування особистісних властивостей у навчально-виховному процесі та створення індивідуальних програм розвитку особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Проведений аналіз показав, що індивідуальний підхід у навчанні та вихованні – це важливий психолого-педагогічний принцип, згідно з яким у навчально-виховній роботі враховуються індивідуальні особливості кожної дитини. Необхідними умовами результативності індивідуального підходу є конкретизація найближчих цілей виховуючого і розвивального навчання учнів, гнучкість методики навчання, рівень освіченості та педагогічної майстерності вчителів, періодичне варіювання методів впливу, органічне поєднання впливів педагога на окремого учня з впливами на нього класу, референтної групи, ровесників, інших дорослих. Реалізація індивідуального підходу у вихованні забезпечує унікальність розвитку кожної дитини, дає можливість розвитку її здібностей.

1. Беликова Е. В. Теория и методика воспитания. Конспект лекций / Е. В. Беликова, О. И. Битаева, Л. В. Елисеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ereading.org.ua/bookreader.php/99694/Belikova_-_Teoriya_i_metodika_vospitaniya%3A_konspekt_lekcii.html
2. Божович Л. И. Психологическое изучение ребенка и индивидуальный подход к нему в процессе воспитания. / Л. И. Божович // Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М. : Изд-во Института практической психологии, Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – С. 92-107.

3. Боришевський М. Й. Розвиток саморегуляції поведінки школярів. Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / М. Й. Боришевський. – К., 1992. – 77 с.
4. Выготский Л. С. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Индивидуальный Подход в психологии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: enc-dic.com/enc_psy/Individualnyj-Podhod-8586.html
6. Лепихова Л. А. Индивидуальные различия / Л. А. Лепихова // Психология личности: Словник-довідник / За редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С.42-43.
7. Максакова В. И. Индивидуальный Подход В Воспитании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: enc-dic.com/pedagogics/Individualnyj-Podhod-V-Vospitanii-673.html
8. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М. : ТЦ Сфера, 1997. – 528 с.
9. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализ их самостоятельной учебной деятельности) / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – С. 75.
10. Савчин М. Педагогічна психологія. Навчальний посібник / М. Савчин. – Дрогобич : Видавнича фірма Відродження, 1998. – 142 с.
11. Степанов В. Г. Психология трудных школьников. Учебное пособие для учителей и родителей / В. Г. Степанов – М. : Издательский центр Академия, 1996. – 320 с.
12. Стрілько В. Біопсихологічні засади індивідуального підходу до учнів у навчально-виховному процесі / В. Стрілько // Рідна школа – 2009. – № 8-9. – С. 36-38.

Inna Lapchenko

Psychology of the individual approach to child in the process of education and training

The paper presents the analysis of scientific literature on the problem of psychological principles of individual approach to children in the education and training, which is defined as the psychological and pedagogical principles. Those psychological properties of growing personality that have studied with a view to creating conditions for successful implementation of its abilities and capabilities in relevant activities are solved.

Key words: individual approach to children, teachers and psychological aspects of individual attention, training, education.

Лапченко Інна Олександрівна (Київ)

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології
Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова
E-mail: belz1@ukr.net Tel.: +38 098 9663567

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ОБРАЗУ У ФІЛОСОФІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ

У статті викладено результати теоретичного аналізу базової категорії “образ” у філософії і психології, його історичну обумовленість та аналіз утворень з яких він складається. Уточнено поняття “образ світу” та його структура.

Ключові слова: образ у філософії і психології, образ світу, структура.

Одна з фундаментальних задач загальної психології – вивчення закономірностей побудови образу, хоча як область дослідження вона є однією із самих розвинутих і в ній отримано багато знакових теоретичних та практичних результатів. Створена нова міждисциплінарна наука іконіка (інфографія, іконологія) [14:19]. Бурхливо розвивається ейдедика – напрямок в психології, освітня технологія, яка розвиває, вдосконалює пам'ять на основі образного мислення [11:5]. В психотерапії появились нові напрямки, такі як онтопсихологія А.Менегетті [11:30] та емоційно-образна терапія за М.Лінде [8:3]. Суттю цих напрямків є приведення в рух образів безсвідомого пацієнта і вихід їх на свідомий рівень.

Виявляючи надзвичайну актуальність і дієвість дослідження у вказаній сфері на рівні конкретних наук, разом з тим, виникає все більше питань методологічного характеру, які накопичуючись, не можуть знайти свого вирішення, оскільки потребують загальнофілософських узагальнень. Більше того, такий філософський аналіз сам потребує нетрадиційних підходів і вирішень, оскільки образ як досліджувана проблема створює певну парадоксальну ситуацію в самій філософській гносеології та методології.

Об'єктом дослідження статті є психологічний образ. *Предметом дослідження* – структура образу у філософії та психології. *Мета дослідження* передбачає аналіз існуючих поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців щодо понять об-

раз та образ світу. При цьому ставиться завдання: 1) провести теоретичний аналіз літератури про образ і його структуру; 2) визначити структурні характеристики образу та образу світу. Наукова новизна полягає у поглибленні теоретичних уявлень щодо структурної організації базових категорій “образ” та “образ світу”.

Історія вивчення категорії образу починається з давньогрецького філософа Платона. У своїй праці “Держава” він наводить приклад з печерою, де живуть люди. Вони заковані й можуть бачити лише тіні того, що падає через широкий просвіт у печері. Ці тіні люди приймають за реальність, не маючи поняття про реальні речі. Накінець, люди виходять з печери, і коли вони побачили істинні об’єкти, дізнаються, що були обмануті тінями [17:87-91]. Платон розглядав матеріальний світ як копію, тінь, відображену в дзеркалі матеріальних ідей, які перебувають у вічності. Виходячи з цього, образ – це подвійна копія існуючих а priori ідей, які знаходяться ззовні душі. Платон вважав, що образи в житті людини виконують як позитивне значення – вони допомагають зберегти досвід, так і негативне значення – образи сприяють підміні реальності ілюзією, спонукаючи людей приймати копію за оригінал.

На думку другого великого філософа античності Аристотеля, джерелом образу є не ідеальний, а матеріальний світ (точніше – сенсорні дані про нього). “Розум і чутливість сприймають образи (ейдоси) без матерії. Але при цьому органи відчуттів все таки підлягають матеріальній дії від сприймаючих об’єктів” [1:387]. Причина полягає в тому, що “чутливі образи є матеріальні змісти й існують та сприймаються разом з визначеним рухом матерії”. Аристотель вважав, що образи знаходяться у внутрішньому світі людини та служать посередниками між відчуттями та розумом. Їх головною ціллю є побудова зв’язку між внутрішнім світом свідомості та зовнішнім світом матеріальних об’єктів.

Таким чином, як Платон, так і Аристотель розглядали образи як результат репродуктивної (відтворювальної) діяльності, як копіювання. Основною ціллю образу є відображен-

ня більш “важливішого” джерела, який знаходиться поза людською суб’єктивністю.

I.Кант вважав необхідною умовою любого знання – процес формування образу, тому що розум і відчуття є похідними процесу уяви. “Саме виникнення образів породжує нашу свідомість, яке, в свою чергу, проливає світло на наш світ” [6:142]. Кант розглядав процес створення образу трансцендентно за відношенням до розуму і надає образу значення джерела змісту, творчого початку, який дає можливість пізнавати реальність. Ідеї Канта про образ, як центр пізнання, отримали розвиток у XIX ст. (Ш.Бодлер, Й.Фіхте, Ф.Шеллінг). Тема образів була невід’ємною частиною філософії британських емпіриків, особливо Дж.Лока, Дж.Берклі, Д.Г’юма та Хартлі.

Таким чином, аналіз категорії *образ* розвивається у двох принципових напрямках: з одного боку, образ, джерелом якого є світ ідей, постає пасивною копією об’єктів матеріального світу, з другого – образ є активним творчим початком, який породжує свідомість і дає можливість пізнавати світ. Незважаючи на різні точки зору, спільною (однаковою) думкою про образ є те, що образ – “міст” між двома парами протилежностей: світом речей та світом ідей, або “трансцендентною реальністю” та реальність матеріального світу, зовнішнього і внутрішнього, духу та матерії.

В кінці XIX ст. починається етап розвитку психології як науки. Вперше категорія образу появляється в структуралізмі. Хоча засновник цього напрямку у психології В.Вундт не звертався до аналізу образу. Його учень Е.Тітченер вважав образи одним із елементів свідомості поряд з відчуттями та емоційними станами. Він запропонував характеризувати образи на основі наступних ознак: якості, інтенсивності, тривалості та виразності.

Тема образу стає однією з центральних у працях К.Г.Юнга. Розвиваючи основні теоретичні положення психоаналізу, Юнг знаходить радикально новий погляд на проблему образу. На відміну від З.Фрейда, який розглядав образи як психічні копії інстинктів та потягів, Юнг розглядав образи як первинні активні психічні феномени. На його думку, здатність

психіки створювати образи дає можливість людині жити у реальному світі. “Ми безпосередньо живемо у світі образів” [18:281].

Вперше поняття “архетип” К.Г.Юнг використовує у 1919 році. В його основі лежить представлення про деякі первинні образи безсвідомого, які співпадають з основними темами різних культур. Термін “архетип” (первинний, давній текст, первісна модель, оригінал, прообраз) запозичений Юнгом з теологічних філософських традицій, став центральною категорією в аналітичній психології.

Змістом архетипу, вважає К.Г.Юнг, є архетипічні образи, які дають можливість наповнити архетип матеріалом особистісного досвіду і, таким чином, зробити його усвідомленим. “Первинний образ визначений за змістом, лише коли він усвідомлюється і, таким чином, наповнюється матеріалом свідомого досвіду” [5:180]. Юнг наділяє образи функцією усвідомлення особистісного досвіду, пов’язуючи тим самим свідоме і несвідоме. образи “появляються з темного психічного підґрунтя і таким чином повідомляють про процеси, які відбуваються в безсвідомому” [18:244]. Тобто для Юнга образ – це той простір, в якому проявляється індивідуальний досвід, а вся психічна реальність – це світ образу як такого. “Внутрішній і зовнішній світ людини поєднаний у психічних образах, даючи людині життєво важливе відчуття зв’язку з двома світами... Переживання реальності – це наслідок здатності психіки створювати образи” [18:38].

Образ, на думку К.Г.Юнга, є тим матеріалом, який наповнює архетипічні схеми та переводить їх із безсвідомої сфери до простору свідомості. Таким чином, основною функцією образу є перетворення психічної енергії, підвищення її якості. “Символічні образи – справжні перетворювачі психічної енергії, так як символічний образ викликає сукупність образів, які він відображає” [18:273].

Юнгівський підхід до проблеми образу став революційним: вперше категорія образу набула статусу активного початку. Згодом ідеї К.Г.Юнга знайшли розвиток у концепції образу “Архетипічної школи” (Хілман, Адамс). Прихильники цієї традиції використовують феноменологічний підхід і роз-

глядають образ як феномен, який не вкладається в загальні символи або схеми: у психічному житті – все є образом. Кожен образ представляє собою намір психіки, який в ньому (образі) знаходить найкращий вираз; і завданням психологічної науки може бути лише виявлення глибоко прихованого психологічного усвідомлювання.

В середині ХХ ст. виникає новий напрямок психологічної науки – когнітивізм, предметом якого є організація і функціонування внутрішніх мисленнєвих процесів. У когнітивній психології образ розуміється як “репрезентація в розумі не присутнього об’єкта або події” [16:252]. Основною завданням образу є зберігання у пам’яті подій і явищ реальності у вигляді “картинки в голові”, “проекції сцен з реального життя” [16:71].

Категорія образу в радянській школі психології включається до типу метакатегорій. Історично це пов’язано з тим, що в 1930-ті роки предметом психології стає свідомість. Починаючи з 1931 року психологія в Росії – наука про психіку, свідомість як властивість мозку, являється відображенням об’єктивної реальності [11:138; 4:93]. Виходячи з цього, основною функцією психіки вважається відображення у свідомості об’єктів та явищ об’єктивного світу у формі психічного образу, який дає можливість цілеспрямовано регулювати діяльність суб’єкта [13:228-229].

Методологічно образ стає однією з центральних категорій, який пояснює та описує внутрішню психічну реальність; він трактується як “міст” або ланка між матеріальним буттям та ідеальною свідомістю. В середині ХХ ст. починається широке теоретико-практичне дослідження образу. До досліджень проблематики образу звертаються практично всі видні вчені-психологи: С.Рубінштейн, А.Леонтьєв, П.Гальперин, Б.Ананьєв, Л.Виготський, Л.Веккер, В.Зінченко, С.Смирнов та інші.

В теоретико-методологічному плані категорія образу розглядається у рамках теорії відображення, згідно якої образ представляє собою відображення якого-небудь об’єкта, предмета або події. Це теоретичне положення є основним для

розуміння образу і представлено практично у всіх визначеннях образу.

Згідно теорії відображення, здатність психіки від ображати реальну дійсність охоплює всі рівні психічної організації: від сенсорно-перцептивної до інтелектуальної і до свідомості. Кожному рівню відображення відповідає специфічний образ, який виконує визначені функції в психічній організації людини.

Це теоретичне положення стало відправною точкою для проведення досліджень особливостей образу в залежності від рівня відображення. Так як рівні відображення відповідають різному ступеню складності психічних процесів (переважно пізнавальним), то тезаурус радянської психологічної науки поповнився цілим рядом образів (сенсорний, перцептивний, мнемічний, образ-представлення, мисленнєві образи). Саме ця тенденція прослідковується в розумінні категорії образу П.Гальперіним, коли він говорить про те, що образ – це все психічне відображення [2:37].

Одним з перших стали вивчатися перцептивні образи. [4:19]. Основна характеристика сенсорно-перцептивного відображення полягає в тому, що воно виникає при безпосередній взаємодії предметів, їх властивостей на органи сприйняття та реалізується в реальному масштабі часу. Сформований сенсо-перцептивний образ проявляється як “нав’язаний нашому розуму ззовні” (І.Сеченов).

Вважаючи те, що перцептивний образ виник при безпосередній взаємодії подразника на органи відчуттів, він отримав назву “чуттєвий образ”. На думку О.Леонтьєва, чуттєвий образ є завжди деяке відчуття, тобто деякий чуттєвий відтиск предметного світу, який виникає в процесі практичної діяльності. “Особлива функція чуттєвих образів свідомості полягає в тому, що вони надають реальність свідомій картині світу... виконуючи функцію свідоцтва про зовнішню реальність” [3:5-20].

На думку Б.Ломова “сприйняття образу у психічному просторі відбувається за рахунок просторового розгортання часової послідовності сприйняття елементів предмету. При

цьому часові компоненти – тривалість і послідовність переходять в просторові – довжину та площу” [9:381].

Саме з цієї точки зору образ представляє собою взаємодію зовнішнього і внутрішнього світу, засіб, завдяки якому характеристики реальності (час, послідовність) переливаються в характеристики внутрішнього психічного простору, породжуючи його. Саме у просторових термінах описані основні характеристики чуттєвого образу: предметність, об’єктивність, суб’єктивність [9:35].

Перцептивні образи є основою для виникнення більш складних за своєю структурою і функцією образів. До них належать вторинні образи (представлення, образи пам’яті, образи уявлення). Головною характеристикою вторинних образів є те, що вони утворюються без безпосередньої дії об’єктів реального світу, а шляхом операціоналізації і трансформації чуттєвих образів, які зберігаються у пам’яті. При цьому структура образу об’єкта може бути змінена, так як одні його ознаки виходять на перший план, посилюються, другі – послаблюються. Іншими словами, відбувається схематизація перцептивного образу.

На рівні понятійного відображення виникають мисленнєві образи, які утворюються завдяки включенню в індивідуальний досвід знань, вироблених людством. Незважаючи на те, що образ і поняття є традиційною парою протилежностей, їх єдність прослідковується в образному типі мислення. Образне мислення є основою кожного творчого процесу, тому що в ньому існуючий образ силою думки трансформується в більш повний і всебічний образ, який відрізняється новизною та оригінальністю. “За допомогою образного мислення більш повніше відтворюється вся багатоманітність різних фактичних характеристик предмета. В образі може бути зафіксовано одночасне бачення предмета з декількох точок зору” [13:228].

Значним вкладом у вивченні цієї проблеми стали останні праці А.Леонтьєва, в яких він розвиває єдину концепцію образу Світу, “яка представляє собою індивідуальну для людини цілісну суб’єктивну картину навколишнього світу, опосередковану психічним відображенням” [7:12]. Образ світу

будується на основі чуттєвих образів, які, проникаючи до сфери свідомості, трансформуються, здобуваючи нові характеристики. Ця трансформація відбувається за рахунок його усвідомлення. Цілісний людський образ завжди свідомий. Усвідомленість образу здобувається його значеннями. Відповідно, образ світу – це “не зображення, а зображене”, яке відкривається в процесі усвідомлення, рефлексії образного порядку [7:15].

Дослідження поняття “образ світу” було продовжено С.Смирновим. На його думку, образ світу – це деяка сукупність або упорядкована система знань про світ, про інших людей, яка опосередковує, відображає через себе будь-яку зовнішню дію. “Головний внесок у процес побудови образу предмета або ситуації вносять не окремі чуттєві враження, а образ світу в цілому” [15:16]. Перед актуальним чуттєвим переживанням образу відбувається його предметне і емоційно-особистісне означення. Вони задаються всім контекстом нашої діяльності, актуалізованою частиною образу світу. Образ світу не складається з образів окремих явищ і предметів, а з самого початку розвивається та функціонує як одне ціле. Це означає, щолюбий образ є елементом образу світу. Суть образу визначається тією функцією, яку він виконує в цілісному відображенні реальності.

Зі сказаного пропонуються *висновки*.

1. Історично обумовлений розвиток поняття “образ” у двох принципових напрямках: з одної боку, образ, джерелом якого є світ ідей, постає пасивною копією об’єктів матеріального світу, з іншої – образ є активним творчим початком, який породжує свідомість і дає можливість пізнавати світ.
2. Представники когнітивного напрямку аналізують мисленеві образи в контексті фундаментального для цього напрямку питання про принципи і механізми зберігання та відтворення інформації у пам’яті. З цієї точки зору, образ є одним з основних способів (кодів) зберігання інформації. Образ виконує функцію медіатора, зв’язуючої ланки між внутрішнім світом і світом зовнішніх об’єктів, полегшу-

ючи тим самим побудову асоціативних зв'язків та впорядковуючи зберігання в пам'яті інформації.

3. У концепціях російської школи психології образ представляється як феномен, який породжує і описує психічну реальність. Розглянутий у контексті теорії відображення, образ, з одного боку, дає можливість побачити специфіку процесу відображення на різних рівнях психічної організації людини. З другого боку, образ, розміщений у просторі свідомості, – це інтегральний продукт взаємодії людини з реальним світом, який розкриває основні функції психіки, її активний діяльнісний початок.
4. Образ світу – єдиний синкретичний символ, який не може бути розділеним на окремі складові, універсальний та інтегративний текст, багатство змістів якого відображено у нашій свідомості; картину об'єктивного світу, побачену через призму трансцендентної реальності, орієнтуючу основу поведінки людини. Образ світу представляє собою цілісну, багаторівневу структуру уявлень людини про себе, свою діяльність, інших людей та про світ; сукупність уявлень суб'єкта про себе самого, психологічний механізм, основним завданням якого є зіставлення даних представлень (уявлень) зі зразками поведінки, змістовними орієнтирами, образами людини. Образ світу – це орієнтуюча основа поведінки людини.

1. Аристотель Метафизика [пер. с греч. А.В.Кубицкого] / Аристотель. – М. : Эксмо, 2008. – 608 с.
2. Василюк Ф. Е. Структура образа / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5-20.
3. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл; Per Se, 2000. – 685 с.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М., 1990. – 378 с.
5. Зеленский В. В. Аналитическая психология. Словарь / В. В. Зеленский. – СПб. : Б.С.К., 1996. – 234 с.
6. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – 398 с.
7. Леонтьев А. Образ мира / А. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 11-18.

8. Линде Н. Д. Эмоционально-образная терапия / Н. Д. Линде. М. : 2004. – 138 с.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. :Наука. 1984. – 444 с.
10. Матюгин И., Жемаева Е., Чакаберия Е., Рыбникова И. Как развить хорошую память / И. Матюгин, Е. Жемаева, Е. Чакаберия, И. Рыбникова. – М. : РИПОЛ КЛАССИК. 2004. – 416 с.
11. Менегетти А. Мир образов. Издание 4-е, испр. и доп. [пер. с итал.] / А. Менегетти. – М. : БФ Онтопсихология 2008. – 224 с.
12. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 562 с.
13. Психологічна енциклопедія [Автор-упорядник Степанов О.М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 487 с.
14. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: Автореферат дис. ... д-ра психологічних наук: 19.00.01 / Харківський Національний Університет ім. В.Каразіна / С. М. Симоненко. – Харків, 2005. – 37 с.
15. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира / С. Д. Смирнов // Вестник Московского Ун-та. Серия: Психология. – 1981. – № 2. – С. 15-29.
16. Солсо Р. Л. Когнитивная психология [пер. с итал.] / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола; Либерия, 2002. – 600 с.
17. Таранов П. С. Мудрость трех тысячелетий / П. С. Таранов. – М. : ООО Фирма Издательство АСТ. 1999. – 438 с.
18. Юнг К. Г., Франц М.-Л., Хендерсон Дж., Якоби И., Яффе А. Человек и его символы / К. Г. Юнг, М.-Л. Франц, Дж. Хендерсон, И. Якоби, А. Яффе / Под общ. Ред. С.Н.Сиренко. – М. : Серебряные нити, – 368 с.

Ivan Ratsyn

Phenomenology of the image in philosophy and psychology

The article deals with the theoretical analysis the basic category “image” in in philosophy and psychology, its historical conditioning and parts. Clarified the concept image of the world and its structure.

Key words: image, image of the world, structure.

Рацин Іван Михайлович (Львів),

Кандидат медичних наук, доцент

Університету “Львівський Ставропігон”

E-mail: ratzyne@gmail.com Tel.: +38 050 5509242

ФОРМАЛЬНА ТА ПРОЦЕСУАЛЬНА ДІАГНОСТИКА

Статтю присвячено розкриттю особливостей застосування формальної та процесуальної діагностики в пізнанні психіки суб'єкта. У роботі представлені критерії традиційної діагностики, їх відмінність від пізнання цілісної психіки суб'єкта в діагностико-корекційній роботі (за методом АСПН).

Ключові слова: діагностика, формальна і процесуальна діагностика, глибинна корекція, активне соціально-психологічне навчання, глибинно-психологічне пізнання цілісної психіки.

Актуальність проблеми. Перед психологічною службою України і практичною психологією постає проблема адекватності діагностичних методів пізнання психічного в цілісності. Дослідження діагностичної та корекційної спроможності методів практичної психології є актуальним в наданні ефективної психологічної допомоги суб'єкту в розвитку його соціально-перцептивного інтелекту.

Наукова робота виконана в ракурсі психодинамічної теорії, предметом якої є пізнання психіки суб'єкта в єдності свідомого і несвідомого. Методичною основою психодинамічної методології являється, розроблений академіком НАПН України Т.Яценко, метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) спрямований на пізнання глибиннопсихологічних витоків особистісної проблеми суб'єкта, що пов'язано з суперечливістю свідомої та несвідомої сфер його психіки. В основу діагностико-корекційного процесу покладені закони позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку.

Гіпотезою даного дослідження виступає припущення, що глибинна психокорекція ґрунтується на цілісності психічного в єдності свідомої і несвідомої сфер психіки, що й обумовлює інтеграцію діагностики та корекції.

Висвітлення особливостей формальної і процесуальної діагностики в результативності пізнання психічного є *метою наукової роботи*.

Огляд літератури вказує, що термін “діагностика” вперше був використаний в медицині, як такий, що “вивчає ознаки хвороби, методи дослідження хворого і принципи встановлення діагнозу” [12:196]. Психологічна енциклопедія трактує діагностику, як “різностороннє обстеження людини з метою виявлення індивідуальних особливостей розвитку її психіки: нахилів, здібностей, характеру, мотивації, особистісних якостей, акцентуацій, відхилень від “норми”” [10:103]. Розвиток психодіагностики (А.Біне, Ф.Гальтон, Дж.Кеттел, Е.Крепelin) пов’язаний з розробкою тестових методик зорієнтованих на вивчення конкретних характеристик суб’єкта [9].

Проблемою адекватності діагностичних методів пізнання психіки суб’єкта займались видатні вчені О.Бодальов [1], Ю.Ємел’янов [7], Г.Ковальов [1], Л.Петровська [9], Т.Яценко [14-18] та інші.

Л.Петровська констатує психодіагностику як таку, яка набуває рис психологічної практики в тому випадку, якщо її дані надають якусь психотерапевтичну дію на обстежуваний об’єкт [9]. Л.Бурлачук визначає психодіагностику як “галузь психологічної науки, що розробляє теорію, принципи, інструменти оцінки та виміру індивідуально-психологічних особливостей особи” [3:104]. О.Бодальов розділяє психодіагностику на: теоретичну дисципліну, що розглядає закономірності винесення діагностичних висновків з метою констатації акцентуації психологічних параметрів особистості; та сферу практичної діяльності психолога [1].

Під психодіагностикою розуміється також і галузь психологічної практики, робота психолога з виявлення різноманітних якостей, психічних і психофізіологічних особливостей, рис особистості. Процедура обробки даних, отриманих при психологічній діагностиці, і постановка діагнозу проходить по фіксованій (прийнятій) схемі. Учені (Г.Абрамова, К.Гуревич) виділяють стадії психодіагностики як напрямку психологічної практики. Діагностику психічного розвитку характеризують за допомогою послідовно визначених етапів збору психологічної інформації, постановки діагнозу і надання рекомендацій. Згідно традиційного підходу, перший етап допомоги професіонала іншій людині полягає у визначенні психо-

логічної проблеми суб'єкта, формуванні гіпотез і підборі діагностичних методик. Далі, вище вказані вчені, вводять етап опрацювання і аналізу результатів проведеної методики (тестів) та формування основних висновків. Завершальному етапу властивим є визначення характеру психологічної допомоги [4].

В дослідженні акцент ставиться на кількісній оцінці рівня психічного розвитку з орієнтацією на норму та різницю як і їх відповідність результатам обстеження. Таким чином, діагностику відносять до науки, пов'язаної із засобами виявлення і вимірювання психологічних даних, отриманих в процесі активності суб'єкта (І.Дубровіна, Г.Дяконов [5; 6]), із встановленням психологічного діагнозу (Л.Бурлачук, К.Гуревич [3; 4]), стандартизованою інтерпретацією. Звертає увагу, що традиційна діагностика знайшла вираження у формальному підході, в якому нівелюється зміст дослідження, завдяки чому пріоритет набуває форма.

Поняття “формальний” Словник іншомовних слів розкриває як “віднесений до форми”, а Філософський словник пов'язує з “відображенням результату мислення в точних поняттях або твердженнях” [11:745; 13:743;]. Особливістю формальної діагностики є встановлені критерії, норма присутності яких в досліджуваного виявляється при інтерпретації. При цьому інтерпретація являється фіксованою відповідно до шкал діагностування. М.Акімова в дослідженнях виділяє формалізовані (тести, опитувальники, методики проективної техніки і психофізіологічні) та малоформалізовані методи діагностики (спостереження, бесіди, аналіз продуктів діяльності).

Формальна діагностика характеризується:

- першим етапом в наданні психологічної допомоги, який повинен супроводжуватись етапом корекції;
- збором психологічних даних суб'єкта, кількісною оцінкою відповідно до норми;
- визначеними критеріями;

Таким чином, формальна діагностика спрямована на перевірку діагностом запиту клієнта з метою визначення шля-

ху психологічного впливу на нього. Однак при поставленій меті дослідження глибинних детермінант, обумовлюючих труднощі в розвитку соціально-перцептивного інтелекту суб'єкта особливо важливим є адекватність діагностики в отриманні результативності психологічного впливу. При вивченні особливостей психологічного розвитку суб'єкта формальна діагностика не враховує гуманістичний та феноменологічний підходи, що може впливати на точність інтерпретації індивідуально – неповторного суб'єкта.

Г.Ковальов зазначає, що сучасна практична психологія повинна перейти від експериментальної до контекстуальної методології, в якій ведучим є діалогічна взаємодія психолога з клієнтом [1]. Діалог, як спосіб взаємодії двох свідомостей розглядає М.Бахтін [2].

У форматі психодинамічного підходу діагностико-корекційне пізнання психіки суб'єкта спрямовується на гармонізацію її свідомої і несвідомої сфер та спирається у своїй методичній частині саме на діалог. Передумовою його ефективності є спонтанність, у межах якої мимовільно структурується діалогічна взаємодія психолога з аналізандом. [16]. Поняття діалогу в психологічних енциклопедіях трактується як вид усного мовлення, в якому беруть участь двоє або більше учасників, що по чергово обмінюються репліками. Це мовлення згорнуте, мимовільне, недостатньо організоване, воно ситуативне і контекстуальне, бо кожне висловлювання значною мірою обумовлене попереднім [10].

Глибинно-психологічне пізнання забезпечується в умовах прийняття учасниками групи АСПН принципів роботи (звертання учасників один до одного на “ти” і по імені, прийняття один одного таким який він є, відсутність критики, оцінок, висловлення своїх емоцій, переживань, спонтанна активність “тут і зараз” та ін.). Створена атмосфера довіри між учасниками нівелює ситуативні захисти, сприяє виявленню базальних захистів, які задають динаміку психічних процесів. Когнітивною основою базальних захистів є логіка несвідомого, протилежна логіці свідомого. Внутрішній конфлікт суб'єкта детермінований суперечливістю цілісної психіки в єдності сфер свідомого і несвідомого. Психологічні захисти

виконують інтеграційну функцію, що супроводжує викривлення реальності. Створені ілюзії не дозволяють повноцінно проявити та розвинути соціально-перцептивний інтелект суб'єкта.

Діагностика в глибинному ракурсі будується на основі представленого поведінкового матеріалу респондентом “тут і зараз” в діалогічній взаємодії з психологом. Присутня в групі АСПН спонтанність і невимушеність сприяють вияву стабілізованих (фіксованих) поведінкових реакцій учасників. Діалог формується на багаторівневих процесах, які здійснюються поступово, з урахуванням ступеня готовності учасника до прийняття нової інформації, що має психокорекційний ефект.

Т.Яценко вводить поняття процесуальної діагностики в глибинно-психологічну практику. В групах АСПН процесуальна діагностика – це складна, багаторівнева діалогічна взаємодія психолога з респондентом з висуванням гіпотез та узагальненнями до інтерпретації. Діалогічна взаємодія потребує створення спонтанної та довільної уваги, готовності до непередбачуваної динаміки діалогу. Процесуальна діагностика враховує динамічні характеристики психіки і включає корекцію багаторівності, порційності, розширення самосвідомості, набуття “Я” більш реалістичного статусу, нівелювання викривленого сприйняття. Описане вище констатує можливість психолога задавати динаміку діалогу адекватно феномену психіки протагоніста. Тобто попередній комунікат обумовлює наступний крок (репліка) у просуванні разом з протагоністом до глибин індивідуально-неповторної психіки. Узагальнюючу, корекційну функції в процесуальному процесі відіграє інтерпретація. Глибинно-психологічна інтерпретація сприяє виявленню логіки несвідомого, пізнання якої було б неможливим без діалогічної взаємодії з автором, яка наповнює образи протагоніста відповідною (неповторною) семантикою [14; 17].

Мета психокорекційного діалогу в ракурсі методу АСПН полягає в сприянні усвідомлення самим протагоністом власної особистісної проблематики. В ході діалогу з протагоністом відбувається аналіз та синтез свідомих і несвідомих ас-

пектів його психіки. В діагностико-корекційній роботі використовуються механізми проекції, заміщення, перенесення через застосування опосередкованих засобів пізнання (малюнків, іграшок, предметних моделей, каменів), що дозволяє діагностувати особливості семантики несвідомого.

Показник ефективної процесуальної діагностики є той факт – наскільки практичний психолог зможе підійти до каузальних проявів суб'єкта. Завдання психолога показати на представленому протагоністом матеріалі, який великий підрив в його свідомих цілях дають ці невидимі для його поведінки внутрішні прояви.

Т.Яценко зазначає, що в діагностико - корекційній роботі психолог-практик набирає матеріал і прояснює (аналізує) його в діалозі з протагоністом через висування гіпотез. При цьому протагоніст відкидає чи підтверджує представлені ним гіпотези або створює свою відповідь. Психолог орієнтується на повторюваність (ітеративність) тверджень протагоніста. При цьому діалог є поліфункціональним: інформаційна функція полягає у накопиченні необхідного для діагностичних висновків матеріалу; пальпулятивна дозволяє виявляти психологічно навантажливі для протагоніста моменти; розвивальна (розгортає у просторі і часі фіксовану подію), діагностично-уточнююча (підтверджувальна) функція дозволяє психологу вибудовувати гіпотези відносно проблематики протагоніста; діагностично-корекційна допомагає суб'єкту роз'яснювати мотиви та глибинні витоки його поведінки, що слугує підґрунтям для прогресивних змін [17]. Набір певної кількості індивідуально-неповторного фактажу в діалозі створює підґрунтя для доказовості інтерпретацій і гіпотез психолога. Виявлення інфантильної статичності у динаміці повторюваного поведінкового матеріалу протагоніста вказує на точність діагностики.

Інструментарій психолога-практика істотно змінюється під впливом процесуальної діагностики, адаптується до індивідуально-неповторної психічної реальності. Глибинно-психологічна психодіагностика і корекція спрямована на виявлення динамічних тенденцій поведінки. Такий вияв полягає в усталеності, незмінності, повторюваності певних ха-

рактик психічних процесів, де криється діагностично суттєвий зміст несвідомого.

Таким чином, можна констатувати, що в процесі психоаналітичної роботи гіпотези поступово поглиблюються та супроводжуються перевірками й уточненням змісту комунікатів, що направлене на узагальнення (виокремлення) індивідуально-неповторної логіки несвідомого. Зі сказаного вище Т.Яценко стверджує, що процеси інтеграції рис значимих людей нерідко носять компенсаторний характер і поза волею людини інтроектують риси тих лібідних об'єктів, поведінка яких не приймається, відчужується. Інакше кажучи, відбувається фіксація на значимій події, психічно травмуючому періоду життя. Джерелами таких інтроектів є нереалізованість лібідних взаємин, тому наявне дистанціювання компенсується неусвідомлюваною логікою “тепер ми разом”. Якщо звернутись до “Моделі внутрішньої динаміки психіки” (Рисунок 1), ми побачимо, що визначальний механізм інтроектування є тенденція “до сили”. Незалежно від валентності поведінки лібідного об'єкта, його риси асимілюються із-за потреби “бути сильним”, тобто повернути травмуючи зафіксовану психікою ситуацію шляхом компенсації, виміщення, заміщення, щоб вирішити її [15].

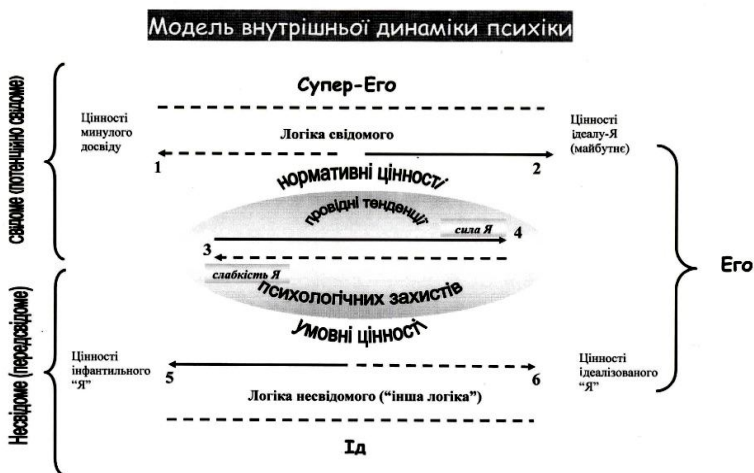


Рисунок. **Модель внутрішньої динаміки психіки**

Неусвідомленість інтеграційних процесів, що продукує захисна система, спирається на соціально-перцептивні викривлення, які, з одного боку, маскують дієвість глибинно-психологічних цінностей, а з іншого – спираються на умовність цінностей, що входять в основу ідеалізованого “Я”. Весь цей процес обслуговується механізмом суб’єктивної зінтегрованості психіки, який породжує індивідуальну неповторність особистості, що і виступає предметом діагностики і корекції глибинного пізнання психіки [15; 16].

Під час корекційного процесу в діалогічній взаємодії психолог працює з об’єктивною реальністю, що ховається у не-свідомій сфері. Процесуальність полягає в тому, що в психоаналітичній роботі знімається сором і пізнається те, до чого протагоніст не був готовий. Так як об’єктивна реальність формувалася на латентному, прихованому рівні, то енергія несвідомого постійно іррадіює. Внаслідок викривлена реальність (сприйняття суб’єктом) виступає в соціумі домінантною та є силою ситуації. Повторення, статичність поведінки (типовість) характеризує закон об’єктивності.

Важливим у проведенні діагностико-корекційного процесу пізнання є вміння психолога-практика задати запитання в момент його доречності, коли респондент переживає внутрішній конфлікт чи певну емоцію.

Діалогічна взаємодія в діагностико-корекційному процесі спирається на логічну вірогідність як міру підтвердження одного висловлювання іншим, або ж наступним поведінковим матеріалом. У цьому процесі має значення розумна віра суб’єкта у правильності прогнозів, важливу роль відіграє довіра фахівцю й усьому процесу глибинного пізнання. Останнє визначається рівністю позицій, порційністю та багаторівневістю спроб проникнення до глибинно-психологічної детермінанти аналізанда.

Рішення, які приймаються в глибинній корекції на основі вірогідних припущень, характеризуються логічно ймовірною (раціональною) категорією, системною впорядкованістю, логічно вибудованими на феноменології поведінкового матеріалу особи. Такі раціональні, логічні інтерпретації стосуються аналізу особливостей пізнання суб’єктивної спонтанної ак-

тивності особи в умовах невизначеності, яка присутня в групах АСПН. Для виявлення внутрішніх детермінант поведінки в процесі глибинного пізнання незмінно притаманним є спонтанно-невимушена поведінка протагоніста [15; 16; 18].

В наукових працях Т.Яценко описує “поняття “вірогідна логіка”, яка є важливим в контексті пізнання взаємопов’язаних логіки свідомого та логіки несвідомого. Вірогідна логіка має “проміжні” істинні значення, які можна назвати ймовірностями істинності висловлювань, мірою їх правдоподібності в єдності з прогнозами їх наступного підтвердження. Специфіка вірогідної логіки полягає в принциповій відсутності можливостей усунути факт ймовірності, тобто неповної достовірності. Вірогідна логіка є різновидом багатозначної логіки, яка не обмежується лише двозначністю, а саме: висловлювання є істинним чи хибним, процес пізнання бере до уваги й інші значення, в контексті ймовірності істини. Останнє допускає непевність через відсутність можливості чіткої визначеності, що є сутнісною характеристикою самого феномену суб’єктивної сутності психічного, що може бути об’єктивовано лише опосередковано, багаторівнево, порційно на основі вірогідного прогнозування. В цьому процесі набуває значення частота повторів, тобто наявність ітеративних, інваріантних форм поведінки, Вірогідність дозволяє розкрити, об’єктивувати “необхідність”, яка прокладає собі шлях через сукупну дію випадковостей у їх множинності. Що стосується останнього, то в контексті несвідомого як складової цілісної психіки випадковість вчинків, а це, по суті, їх ірраціональність – це ілюзія, яку знімає, розвінчує глибинно-психологічне знання в процесуальній діагностиці.

Діалогічна взаємодія, яка є невід’ємною складовою глибинного пізнання, спирається на логічну вірогідність як міру підтвердження одного висловлювання іншим, або ж наступним поведінковим матеріалом. У цьому процесі має значення розумна віра суб’єкта в правильність прогнозів, важливу роль відіграє довіра фахівцю, усьому процесу глибинного пізнання. І для цього створюються підстави, адже навчання здійснюється винятково на спонтанному поведінковому матеріалі учасників АСПН і спирається на пробудження інсти-

нкту самозбереження, прагнення соціальної адаптації. За таких обставин вірогідність виражає не скільки ступінь суб'єктивізму, як опертя на розумну віру, а рішення, які приймаються в діагностико-корекційній роботі на основі вірогідних припущень, є логічно ймовірними (раціональними), системно впорядкованими, логічно вибудованими на феноменології поведінкового матеріалу особи. Такі раціональні, логічні інтерпретації стосуються аналізу особливостей пізнання суб'єктивної спонтанної активності особи в умовах невизначеності, яка незмінно притаманна процесу глибинного пізнання, для виявлення внутрішніх детермінант поведінки [18].

Твердження (аналітико-корекційний коментар) використовується лише тоді, коли у процесі діалогу виокремлено достатню для висновків кількість доказового матеріалу. У психоаналітичній роботі запитання максимально адаптуються до індивідуальної неповторності протагоніста, під час діалогу з протагоністом відбувається аналіз і синтез свідомих і несвідомих аспектів його психіки. Отже, психокорекційний діалог як основа процесуальної діагностики та глибинної корекції є передумовою об'єктивування глибинно-психологічних детермінант особистісної проблеми суб'єкта, яка полягає у внутрішній суперечливості психіки. Виділені особливості процесуальної діагностики, яка застосовується в єдності з глибинною корекцією, є істотними в розвитку психологічної практики.

1. Бодалев А. А., Ковалев Г. А. Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. науч. тр. / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев. – М. : Изд. АПН СССР, 1989. – 152 с.
2. Бодалев А. А., Ковалев Г. А. Общение и развитие психики: Сб. науч. тр. / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев. – М. : Изд. АПН СССР, 1986. – 176 с.

3. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
4. Гуревич К. М., Борисова Н. М. Психологическая диагностика: Учеб. пособ. / К. М. Гуревич, Н. М. – М. : Изд-во УРАО, 1997 – 182 с.
5. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
6. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.
7. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во Ленинского университета, 1985. – 167 с.
8. Олійник Л. М. Психодіагностика і корекція: Навчально-методичний посібник з практичної психології / Л. М. Олійник. – Миколаїв: ПП Принт-Експрес, 2010. – 218 с.
9. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
10. Психологічна енциклопедія / Авт.-упорядник О.М.Степанов. / Л.А.Петровська. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
11. Современный словарь иностранных слов: – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2001. – 742 с.
12. Словарь иностранных слов [под ред. И.В.Лехина и Ф.Н.Петрова]. – М. : Изд-во иностранных и национальных словарей, 1954 – 860 с.
13. Философский энциклопедический словарь [гл. ред.: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
14. Яценко Т., Иваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Частина 2. / Т. Яценко, Б. Іваненко, І. Євтушенко. – К. : Главник, 2008. – 192 с.
15. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
16. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. ; за ред. Т.С.Яценко. – К. : Вища шк., 2008. – 342 с.

17. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне пізнання: Навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004 – 679 с.
18. Яценко Т. С. Діагностико-корекційні особливості глибинно-психологічної практики / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ ім. М.Драгоманова, Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ М.Драгоманова, 2010. – № 29 (53) 30.

Mariya Mayik

Formal and Procedural diagnostics

The article is devoted to the disclosure of peculiarities of formal and procedural diagnostic's of mental entity. It has been presented the traditional criteria of diagnostic's and its distinguishes from a holistic understanding of the psyche of the subject in the diagnostic and correctional procedure (due to ASPT method).

Key words: diagnostic, formal and procedural diagnostic, deep correction, active socio-psychological teaching method, psychological depth-integrated cognition of the psyche.

Майк Марія Степанівна (Ялта)

Аспірантка Кримського гуманітарного університету
E-mail: live.psiholog@mail.ru Tel.: +38 050 3247003

ПРО УЯВУ ТА ДІАЛЕКТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті охарактеризовано місце креативної особистості в житті суспільства та описано роль діалектичного мислення і уяви в її розвитку; розкрито зміст понять “діалектичне мислення”, “уява”, “творча особистість”.

Ключові слова: творча особистість, уява, діалектичне мислення, розум, розсудок.

Проблема формування творчої особистості здавна привертала увагу філософів, педагогів, психологів, фахівців з різних галузей знань. Сьогодні вона набуває особливої актуальності, оскільки лише така людина має змогу адекватно оцінити сучасний стан життя людства, визначити шляхи розв'язання актуальних питань, а також окреслити перспективи подальшого розвитку суспільства в цілому, тобто стати повноцінною людиною XXI століття. Отож, актуальність проблеми розвитку творчої особистості сьогодні повинна усвідомити кожна людина зокрема і суспільство в цілому. Крім того, необхідно осмислити умови формування креативності як невід'ємної ознаки людини – найменшої, але водночас найголовнішої клітини життя соціуму.

Реалізуватись же як креативна особистість людина може завдяки осмисленню необхідності саморозвитку творчої уяви та діалектичного способу мислення.

Творчість не виникає з нічого. Вона в першу чергу формується у процесі активної діяльності продуктивної уяви людини і в результаті розвиває діалектичне мислення. Креативність за своєю сутністю і внутрішньою логікою переплітається з такими проблемами, що визначаються взаємовідношенням понять “*практика – уява – мислення – свідомість*”. Вищі форми уяви, перш за все продуктивної уяви або творчої фантазії, є специфічною особливістю творчості та діалектичного мислення людини.

Мета статті полягає у доведенні взаємовпливу процесів мислення та уяви на формування креативності, яка є однією з найважливіших характеристик особистості, що відбулася; в розкритті змісту понять “діалектичне мислення”, “продуктивна уява”, “творча особистість”.

Людина – найпотаємніший об’єкт науки, зокрема філософії; вона була, є і буде таким об’єктом, котрий завжди викликає інтерес до його дослідження, адже постійно розвивається, вдосконалюється, а, отже змінюється коло аспектів її вивчення. У наш час спостерігається тяжіння до розкриття універсальної творчої сутності людини, а відтак – до вирішення проблеми формування творчої особистості. Про глибокий інтерес до зазначеного феномену свідчить незгасаюче прагнення створити “теорію творчості”, проте у більшості випадків творчість розглядалася на рівні поверховості явищ, часто фантастично, іноді ідеалістично [8:4]. Багато хто з фахівців теорії творчості вважає за краще говорити про творчі здібності (О.Щеблянова, І.Аверіна, В.Дружинін), творчу обдарованість (О.Матюшкін, В.Моляко), інтелектуальну активність (Д.Богоявленська), творчу особистість (В.Дружинін, А.Лук), ментальний досвід суб’єкта (М.Холодна), потенційну актуальну креативність (М.Гнобко, В.Дружинін), творчий потенціал (В.Моляко), становлення творчої особистості, творчий процес (В.Романець) [6:71].

Філософія людини органічно поєднує в собі об’єкт і суб’єкт, наукові й ціннісні елементи людського буття і пізнання. В сучасних умовах вона має бути філософією творчої активності людини, обґрунтуванням принципів і способів перетворювання (творення) світу. Але цілі і принципи людської творчості філософія визначає не довільно, а з урахуванням конкретного становища людини, її реальних фізичних, соціальних і духовних можливостей [3:312].

В.Сержантов вважає, що “кожна людина для самої себе є чимось цінним у своєму усвідомлюваному світі, який при всій своїй невизначеності, нестійкості є, певною мірою, впорядкованим і структурованим. Перетворення людини на особистість передбачає усвідомлення нею самої себе в певних проявах свого буття як істоти, що відрізняється від ін-

ших, як деякої суб'єктивно замкнутої реальності... Розуміння особистості передбачає виявлення зв'язків системи основних життєвих функцій індивіда і системи ціннісних орієнтацій особистості, яка, виникаючи на основі засвоєння функціонуючих у суспільстві систем цінностей, оформлюється в індивідуальну (особистісну) систему аксіологічних функцій індивіда, інтегруючим ядром якої є смисл життя" [12:194, 295].

Які б підходи до розкриття феномену творчості і творчої особистості ми не розглядали, ні в кого не виникає сумнівів про те, що світові потрібна і просто необхідна творча особистість. Творча особистість – це особистість, в якій поєднується внутрішня потреба творити із розумінням суті справи, знаннями та вміннями, відповідною обдарованістю. Творча або креативна особистість характеризується такими особливостями, як здатністю бачити проблеми, готовністю шукати нові шляхи розв'язання поставлених перед нею завдань, оригінальністю мислення, високим рівнем розвитку інтелекту, працьовитістю, самокритичністю і прагненням до саморозвитку. Творчі особистості почуваються комфортно у складних невизначених ситуаціях; вони, на відміну від загалу, не поспішають робити категоричні оцінки, уникають стереотипних суджень, відзначаються здатністю до перетворення здобутих знань, прагненням до постійної самозміни і зміни оточуючого середовища.

Цікавим є погляд Б.Новікова на проблему розвитку креативної особистості. Він вважає, що творчість розглядається не як одна з важливих характеристик людської діяльності, а як істина і суть цієї діяльності, як єдино гідний безпосередньо суспільної людини спосіб її буття. Творчість – процес розгортання постійного діалектичного протиріччя [10:4]. Новіков схиляється до думки, що всі люди – талановиті і мають творчі задатки. Це означає, що креативна особистість – це нормальна особистість, це норма, а не виняток. Потрібно усвідомити, що є певна історична необхідність, яка вимагає вироблення (в тому числі і виховання) суспільством з кожного індивіда, котрий вступає в життя, творця, тобто генія, тобто нормальної людини. Зрозуміло, що нормальну людину може виробляти лише нормальне суспільство (так само, як і

нормальне суспільство може виробляти і відтворювати тільки нормальна людина) [9:20].

То як же сформувати таку особистість, щоб вона була не винятковою, а нормальною, невід'ємною частиною суспільства? Як сформувати творчу особистість? Відповідь проста і складна водночас: людині необхідно навчитись мислити і навіть більше – навчитись осмислювати себе і своє місце у світі. Мислить (істинно мислить) лише та людина, яка перебуває в контакті та єдності із суспільством і суспільними відносинами з іншими людьми. Мислення – це невіддільна ознака людини, воно не є чимось відокремленим, самостійним (так само як і розум та інтелект).

В.Возняк розглядає розсудок і розум насамперед як форми (ступені, рівні, образи) мислення. Мислення у формі розсудку виступає як зовнішня рефлексія, що дає кінцеві визначення, які нездатні відтворювати внутрішню всезагальність. Розумне мислення здійснює рухомість, процесуальність визначень предмета і саме таким чином, що в кінцевому рахунку вони виступають визначеннями саме предмета, що розкриває свою цілісність, виступає єдністю, що зберігає себе, як само-розвиток і само-обґрунтування [2:72, 74]. Розум і розсудок є взаємодопоміжними спроможностями людського пізнання. Неабияку роль відіграє можливість розуму критично ставитися передовсім до самого себе. Бо, втрачаючи свої критичні зусилля, розум поволі упускає змогу усвідомлювати підвалини і межі свого досвіду, позбувається можливості бачити потенції того або іншого існування й подекуди губить тенденції виходити за межі пізнаваного світу, позаяк пізнання має безмежний характер [7:76].

Розум – це не просто синонім слова “інтелект”. Це цілком певний, притому найвищий, рівень інтелекту, що безпосередньо зростає, який цілеспрямовано й свідомо в процесі освіти формується на базі розсудку. А розсудок – це є здатність мислити неопосередкованими, часто розірваними і поляризованими протилежностями. В свою чергу, розум – це мислення опосередкованими, взаємоприпустимими і взаємовиключаючими протилежностями, це – здійснювана дія-

лектична суперечність (котра виникає, постає, розгортається та вирішується). Це – діалектичне мислення [9:32].

Важливими аспектами формування саме діалектичного мислення є діалектика абстрактного і конкретного, загального і одиничного, об'єктивного і суб'єктивного у мисленні. Людина починає мислити діалектично лише коли вона свідомо пізнає об'єктивну закономірність явищ, яка прямо і безпосередньо не співпадає з тим загальним і однаковим, що можна спостерігати на поверхні явищ шляхом порівняння. Здатність виявляти дещо загальне, однакове, таке, що часто повторюється, і фіксувати його в свідомості, мовленні, звичайно ж є елементарною передумовою мислення, але сама по собі вона мислення сформувати не може. Такою здатністю людина оволодіває разом з мовленням, тобто це її природна здатність. Специфічні ж труднощі, суперечності логічного процесу і формування діалектичного мислення починаються, коли людина в процесі своєї предметно-чуттєвої, практичної діяльності намагається виразити об'єктивну суть предмета за допомогою загальних термінів, коли вона зможе осягнути проблему відбору суттєвого, суттєво-загального. Мислення має обирати не будь-яке загальне, не просто однакове; воно має свідомо обирати таке загальне, яке виражає специфічну, конкретну природу осмислюваного предмета, тобто таке загальне, яке є суттєвим для об'єктивного визначення специфіки цього предмета [5].

Діалектичний спосіб побудови теоретичного поняття, тобто діалектичний спосіб мислення дозволяє зробити те, що виявляється недоступним рівню ідеалізації формальної індукції – “відійти” від чуттєвої реальності більшості і абстрагувати всезагальне (як субстанційна суперечність) з окремого історичного процесу [11:210]. Діалектичне мислення – це творче мислення, адже його розуміють не просто як процес вирішення суперечностей, але і як процес відчування труднощів, проблем, знаходження шляхів їх розв'язання і, зрештою, узагальнення результатів. Такий тип мислення вимагає особистої мужності, інакше особистість може зупинитись на півдорозі до справжнього творчого результату. Щоб завершити свою діяльність, творча особистість має не спасувати

перед більшістю, щоб захистити свої ідеї, тверезо оцінювати реальність, робити висновки і не боятись своїх результатів, які можуть бути несподіваними, незвичними та навіть парадоксальними.

Необхідною умовою розвитку діалектичного мислення, а, отже, розвитку творчої особистості є продуктивна уява. Зазвичай під уявою розуміють здатність придумувати те, чого насправді немає, – здатність складати казки чи фантастичні романи, хоча це – лише часткова, причому другорядна, похідна функція уяви. А головна її функція дозволяє нам бачити те, що є, те, що лежить перед очима. Уява як всезагальна людська здатність, без якої ми взагалі були б не в змозі бачити оточуючий світ, в її нижчих, елементарних формах, виховується звичайними умовами життя. Вона не є органічною потребою тіла людини, а є потребою розвитку суспільно-людської культури. Уява передбачає вміння людини бачити світ по-людськи, свідомо, а це відбувається тоді, коли людина працює з предметами, залученими до процесу суспільної праці. Вміти бачити світ по-людськи означає вміти бачити його очима іншої людини, очима всіх інших людей, з погляду їх спільних потреб, а, отже, в самому акті споглядання діяти як повноважний представник людського роду та його культури [4].

Уява дає людині можливість правильно співвідносити загальні, виражені в поняттях, знання з реальними ситуаціями, які завжди є частковим проявом загального. Людина з розвиненою уявою бачить реальний світ повніше, яскравіше, правильніше; вона осмислює значення кожної окремої речі для загального розвитку культури, тобто осмислює діалектику взаємовиключаючих понять загального і одиничного. Діалектико-теоретичне мислення має виражати у формі початкового всезагального визначення предмета таку сторону цього предмета, що служить найпростішою необхідною умовою існування решти сторін цього ж предмета і водночас необхідним і всезагальним наслідком, продуктом взаємодії решти сторін предмета в ході його історичного розвитку [5]. Оскільки здатність уявляти за своїм походженням є історичним продуктом розвитку людини, то це дає нам

можливість переконатися в тому, що уява є необхідною передумовою розвитку діалектичного мислення людини.

Мислення, яке не має уяви, вирізняється тим, що побачити реальне життя у всій його повноті, барвистості і складності воно просто органічно не здатне. Воно бачить в оточуючому лише те, що йому вже відомо, те, що “словесно заковано” в мозку людини. Самостійно ж побачити в житті, в дійсності щось нове воно просто не вміє; воно не вміє відірватися від найближчого, знайомого, звичного, побачити загальне в частковому (одиничному) або одиничне побачити як частковий прояв загального закону. А в цьому й полягає мистецтво істинного дослідника, людини, що творчо працює, людини з діалектичним типом мислення. Без розвинутої сили уяви такого вміння не буде [4].

Діяльність уяви є здатністю, що народжується на основі практичного перетворення світу. Перетворюючи зовнішній світ, людина водночас (часто не усвідомлюючи цього) перетворює і саму себе, – тобто розвиває у собі вміння діяти розумно, цілеспрямовано, – відповідно до “природи речей”, з урахуванням інтересів інших людей. Уява людини, яка керується естетичними відчуттями, є гуманістично цілеспрямованою, тобто спрямованою на досягнення гармонії людського життя з життям всесвіту. Розвинена уява допомагає “схопити” цілісний образ життєвої ситуації до того, як цей образ буде проаналізований у поняттях мислення, а це доводить твердження про те, що уява є передумовою розвитку діалектичного мислення. На думку В.Босенка, “оволодіння діалектичним теоретичним мисленням – це необхідність, що диктується об’єктивним саморозвитком матерії конкретного рівня її розвиненості. Діалектичне мислення будується як розвиток і, відповідно, як аналог та метод розкриття дійсного розвитку та його тенденцій у будь-якій області” [1:285].

Специфіка творчої уяви полягає в тому, що вона розвиває не “специфічну”, а всезагальну, універсальну людську здатність, тобто здатність, яка, будучи розвиненою, реалізується в будь-якій сфері людської діяльності, пізнання, діалектичного мислення. В діях творчої, продуктивної уяви завжди можна аналітично виявити як момент індивідуального

відхилення від норми, так і момент слідування нормі. Тільки їх органічне, діалектичне поєднання характеризує свободу уяви. Такою силою уяви може володіти лише людина, яка вловлює широкі суспільні потреби і перетворює їх на особистий пафос. Уява є дорогоцінною здатністю, бо лише вона забезпечує людині можливість правильно співвідносити загальні, виражені в поняттях, знання з реальними ситуаціями, які завжди є індивідуальними. Людина з продуктивною уявою, володіючи загальними знаннями, завжди знає, як треба діяти в конкретному випадку, в конкретній ситуації, з конкретним явищем чи фактом, тобто людина мислить діалектично і в такий спосіб творчо розвиває свою особистість.

Здатність до творчості пов'язана з двома особистісними властивостями – пізнавальною мотивацією і чутливістю особистості до побічних утворень (думок, образів, почуттів, зовнішніх продуктів), які виникають в процесі діалектичного мислення, котре у свою чергу розвивається в процесі вирішення діалектичних суперечностей. Людина своєю творчою працею і уявою як необхідною умовою розвитку діалектичного способу мислення зберігає, відтворює і створює всі необхідні умови свого специфічно людського буття, формується як творча особистість. Таким чином, *діалектика дійсності* перетворюється на *діалектику мислення*, на діалектичний *спосіб розв'язання протиріч* дійсності, що є основою *свободи творчості*.

1. Босенко В. А. Воспитать воспитателя (над чем не работают и о чем не спорят философы) / В. А. Босенко. – К. : Изд-во Лыбидь при Киев. ун-те, 1990. – 322 с.
2. Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія / В. С. Возняк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 357 с.
3. Григорьян Б. Г. Философия о сущности человека / Б. Г. Григорьян. – М. : Политиздат, 1973. – 319 с. (Над чем работают, о чем спорят философы).

4. Ильенков Э. В. О воображении [Электронный ресурс] // Народное образование. – № 3. – Москва, 1968. – С. 33-42. – Режим доступа: <http://caute.net.ru/ilyenkov/texts.html>.
5. Ильенков Э. В. О диалектике абстрактного и конкретного в научно-теоретическом познании [Электронный ресурс] // Вопросы философии. – № 1. – Москва, 1955. – С. 42-56. – Режим доступа: <http://caute.net.ru/ilyenkov/texts.html>.
6. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
7. Людина в цивілізації XXI століття: проблема свободи / В. Г. Табачковський [та ін.]. – К. : Наук. думка, 2005. – 272 с.
8. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 44 с.
9. Новиков Б. В. О гуманизме и антигуманизме / Б. В. Новиков. – К. : ІВЦ Політехніка, 2001. – 378 с.
10. Новиков Б. В. Творчество и философия / Б. В. Новиков. – К. : Изд-во при Киевском ун-те, 1989. – 168 с.
11. Садовский Г. И. Диалектика мысли: Логика понятий как теория отражения сущности развития / Г. И. Садовский. – Мн. : Вышш. школа, 1982. – 310 с.
12. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В. Ф. Сержантов. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1990. – 360 с.

Lyudmyla Kalichak

About imagination and dialectical type of thought in the process of the creative personality's forming

The place of the creative personality in life of society and the role of dialectical type of thought and imagination in its development are described in the article; the maintenance of the concepts "dialectical type of thought", "imagination", "creative personality" is exposed.

Key words: creative personality, imagination, dialectical type of thought, mind, reason.

Калічак Людмила Юріївна (Дрогобич)

Аспірант кафедри культурології та українознавства
Дрогобицького державного педагогічного
університету ім. І.Франка

E-mail: kalichakl@mail.ru Tel.: +38 096 9507818

НАУКОВІ ПОВІДОМЛЕННЯ

Галина Побережна

ОНТОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*Зрозуміти будь-що... можна тільки на шляху
сходження до причин і духовних підстав.*

В.Медушевський

У статті обґрунтовується метод онтопсихологічного аналізу музичного твору як результат екстраполяції ідей онтопсихології Антоніо Менегетті до музикознавчої сфери. Виконавське розкриття драматургічного потенціалу музичного твору розглядається як ланцюг енергетичних взаємодій від творчого першоджерела до слухача.

Ключові слова: музична інтерпретація, онтопсихологія, семантичне поле, А.Менегетті.

Мета статті – обґрунтувати можливість розширення меж традиційного музикознавчого аналізу за допомогою аналізу онтопсихологічного, доцільного саме в аспекті музичної комунікації, а власне – розуміння драматургічного потенціалу музичного твору.

“Онтос” з давньогрецької означає “буття, існування”. “Психе” – “душа, психіка”. “Логос” – “слово, мовлення, вчення, наука”. В результаті буквально: “наука про буття в душі”, тобто дослідження буття у психіці людини.

Про душу і буття нарізно говорилося багато, і багато хто сперечалися про те, що з них первинне. А.Менегетті – видатному італійському вченому, психотерапевту, талановитому музикантові та художнику – вдалося поєднати ці поняття разом, по суті, з'єднати непоєднуване. Він став основоположником онтопсихології як науки, і сам факт того, що вона, виникнувши 1970, у 1978 році вже була представлена Міжнародною Асоціацією онтопсихології з філіями в різних країнах, свідчить на користь життєздатності даного напрямку. Безсумнівно, він співпав з якимось досить важливим век-

тором розвитку людства, яке входить до якісно нового етапу своєї історії.

Паралельні процеси відбувалися в музикознавстві, в результаті чого В.Медушевський не менш авторитетно заявив: “Вона (музика. – Г.П.) – мова онтології, буття в усіх його вимірах при верховенстві духовного” [3:13]. В аспекті саме такого ставлення до музики актуалізоване у даній статті питання про осягнення драматургічного потенціалу музичного твору.

Саме в онтопсихологічному підході знаходимо чутливі для музикознавства резонанси. Адже драматургічний потенціал має відношення до смислоутворюючої площини твору. І онтопсихологія апелює саме до смислоутворення, але на рівні онто- і філогенезу – буття, яке визнається всеосяжним. За онтопсихологією, з якої б точки до буття не підходити, відкривається можливість знання всієї єдності. Такою точкою визнається свідомість окремої людини. “Онто”, таким чином, позначає точку індивідуального існування, з якої як з “Тут-Буття” людина може пізнати будь-яку істину, будь-яку іншу реальність.

Такою актуальною реальністю в нашому випадку є драматургічний потенціал музичного твору, за яким стоїть сукупність інших можливих реальностей – композиторської, виконавської, слухачької (загальновідомі ланки музичної комунікації). Цілісна сукупність їх в повноті потенціальностей може бути визначена як *семантичне поле*.

Семантичне поле – один з трьох ключових аспектів реальності, виокремлених онтопсихологією для розуміння людського існування. Це якась нейтральна базова комунікація, яка об’єднує на глибинному рівні всіх її учасників і переносить інформацію від будь-якої речі без перенесення енергії. Енергетичний фактор підключається лише тоді, коли людина індивідуально визначає для себе значення отриманої інформації (як відомо, негативні смисли і переживання володіють енерговитратними характеристиками).

Так, індивідуальне і колективне підсвідоме поєднуються на деякому глибинному порозі, за яким живе інтуїтивно осягнуте знання про існування “центру” (Бога, раю, щастя, істи-

ни тощо). Усі давні світові релігії, легенди і міфи містять цей мотив. На шляху від центру до індивідуального сприйняття відбувається спотворення “запорогової” інформації активною свідомістю – адже вона піддається всіляким впливам (соціальним штампам, досвіду особистої невдачі, реальним обставинам тощо). “Послання звідти” доходять до нас у перекрученому або ослабленому смисловому вигляді, як звук через чужорідне середовище. Тому, за А.Менеґетті, “... ми існуємо в самих собі та нічого про себе не знаємо”, бо промені нашого “внутрішнього сонця” не можуть пробитися до нас крізь “хмари” соціальних норм і стереотипів” [1:27-33, 171-174].

Мистецтво, насамперед музичне, здатне пробити цей за-слін “хмар” і отримати смислові послання з “центру”. Ці послання адресовані унікальному “Я”, що існує в унікальній точці простору і часу. Приймавши свою власну реальність, можна досягнути істини, саме в глибині чистої суб’єктивності переживається вона – як певні сплески вищої реальності, що пронизують свідомість осяянням.

Музика – це мистецтво, що найбільш щільно стикається з розумінням і переживанням Буття. Адже два основні потоки життя – континуальний і дискретний (на рівні найвищого узагальнення це – природа і культура) гармонійно і нерозривно співіснують в ній. Саме діалектична взаємодія двох тенденцій – активно-стимулюючої та структурно-організуючої – визначають, насправді, рух музичної історії. Розум як представник структурно-організуючої тенденції, занурюючись в базове “семантичне поле” і переживаючи певні резонанси із подібними (в даний онтологічний момент) свідомостями (композитора і виконавця), здатен подолати нав’язані йому “за порогом” штампи і вийти до “своєї істини”. Лише вона, вважає А.Менеґетті, дозволяє проникнути до істини глобальної: “В реальності, людському розуму доступна близькість з глибинною першоосновою, мотивуючою життєву дію, подібною до описаної в Біблії як найперші відносини людини з Богом” [1:215].

Єдина умова – наважитися на подібний “суб’єктивний егоїзм”, не ігнорувати свою унікальну точку зору, дозволити

їй бути: “Важливо домогтися усвідомлюваності власної енергетичної форми, прийняти її ...” [2:13]. А це означає визнати структурну цілісність природи і бути готовим інтуїтивно резонувати з нею. Цей резонанс здійсниться “за порогом” і дасть людині шанс подолати відчуження – від суспільства, від природи, від самого себе.

З урахуванням цього значущого висновку звернімося до проблеми драматургічного потенціалу музичного твору – якою вона бачиться виконавцю, що приступає до творчої роботи з ним.

Будь-який потенціал – це застигла енергія. Надати їй руху – завдання, яке вирішує виконавець: шукати зв’язки, бачити за перервним безперервне. Ланцюг “безперервного” утворюється з ланцюжка полярностей, початок якому задає протистояння полюсів “композитор – Бог” (“без Мене нічого творити не може”). Первинна інформація семантичного поля трансформується в цьому ланцюжку низкою енергетичних взаємодій:



Різниця особистісних потенціалів в кожному випадку й забезпечує енергетичний струмінь, що породжує множинність інтерпретаційних можливостей. Без цього “зазору” реалізувати взагалі було б нічого. На кожному етапі значущим є лише реальний антропологічний факт – факт резонансу людської свідомості з базовим семантичним полем. Контакт особистості (композитора, виконавця, слухача) зі своєю глибинною енергетичною основою слід вважати, виходячи з онтопсихології, визначальним.

Як наслідок, появляється можливість специфічного методичного підходу до створення “інтерпретаційної версії” (термін В.Москаленка [4]). Логічним вважається інверсійне

просування за представленим на схемі ланцюжком: будь-який вид інтерпретації повинен починатися з останньої ланки – слухачької, де можливість включення підсвідомого потоку внутрішніх образів, народжених якимось актуальним станом, найбільша.¹ Мова йде про особливого роду психічну активність, на зразок “сну наяву”,² що передбачає гальмування раціонально-аналітичного компоненту сприйняття. В таких умовах музичний твір у реальному звучанні може стати джерелом первинної інформації, з якою повинен відбутися резонанс сприймаючої свідомості.

Лише після усвідомлення цих внутрішніх сигналів, що відкривають вихід до істини (семантичного поля), ефективним є пошук інформації про особу виконавця і композитора, історію створення твору та його раціональний аналіз, а також знайомство з іншими виконавськими версіями. Лише тоді вони збагатять інтерпретатора, а не стануть приводом для копіювання.

У позначеній етапності – гарантія того, що чужі інтерпретаційні версії (включаючи композиторську) не будуть тяжіти над виконавцем, не заглушать його ще не сформований “голос” і він отримає шанс бути озвученим. Загалом же шлях будь-якого інтерпретатора повинен стати шляхом плекання власної особистості, здатної дорости до Першоджерела, щоб отримувати сигнали безпосередньо від Нього. А це означає стати живою ланкою глобальної музичної комунікації, що й до сьогодні живить світ з Першоджерела.

Головна подія, можна зробити висновок, полягає в реалізації драматургічного потенціалу твору, що інтерпретується, завжди відбувається за його межами. Ознаками ж “безмежного”, “інобуття”, як завжди, є творче натхнення та ка-

¹ Винятком не є навіть найперша ланка: відомі факти народження “згорі” цілісного образу майбутнього твору у свідомості композитора, а також факти реального внутрішнього озвучування його (творення “під диктовку”).

² В онтопсихології цьому відповідає “метод імагогії”, що в перекладі з латини означає “дія в мені” [2:43-44].

тарсис. Вони ж є і найбільшою нагородою всякому учаснику творчого процесу – від його першої до останньої ланки.

1. Менегетти А. Монитор отклонения в человеческой психике / Антонио Менегетти. – М. : ННБФ Онтопсихология, 2004. – 281 с.
2. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию / Антонио Менегетти. – СПб. : ИПЦ Паллада, ФМБ Пирал и ИКА Тайм-аут, 1992. – 45 с.
3. Медушевский В. В. Язык чего музыка? / В. В. Медушевский // Эмоциональный компонент содержания эстетического образования : Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 11-13 апреля 2006 г.). – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Толстого, 2006. – С. 13-21.
4. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) / В. Г. Москаленко. – К. : КГК, 1994. – 157 с.

Halina Poberezhna

Ontopsychological aspects of music communication

In the article the method of ontopsyhological analysis of musical work is grounded as a result of extrapolation Antonio Meneghetti's ontopsyhology ideas in the musicological field. Performing disclosure of dramaturgic potential of music composition is regarded as a chain of power interactions from the creative source to the listener.

Key words: musical interpretation, ontopsyhology, semantic field, A.Meneghetti.

Побережна Галина Іонівна (Київ)

Доктор мистецтвознавства, професор кафедри
теорії та історії музики Національного

педагогічного університету ім. М.Драгоманова

E-mail: poglav10@gmail.com Tel.: +38 093 0586159

ПРОТИСТОЯННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЙ НА РЕЛІГІЙНОМУ ГРУНТІ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ГЕОПОЛІТИЧНИЙ ШЛЯХ

У статті пропонується ескіз узагальненої моделі світового порядку.

Ключові слова: цивілізація, релігія, лінія розлому, стрижнева держава.

У даній статті пропонується ескіз матричної моделі світового порядку, на основі якої аналізуються проблеми протистояння цивілізацій на релігійній і етнічній основі та обґрунтовується український геополітичний шлях. Актуальність цих проблем зумовлена психоінформаційно-соціонічними дослідженнями [7], в яких вивчаються інтегральні психологічні типи і міжтипні стосунки етносів, націй, держав, релігій. Оскільки більшість цивілізацій формується як на релігійному, так і на етно-національно-державному рівні, то безсумнівно цікавим є розроблення методів тестування і діагностування інтегральних психотипів сучасних цивілізацій з огляду на необхідність врахування міжцивілізаційних стосунків у світових геополітично-стратегічних конструкціях. Тим більш актуальними ці проблеми є для України, яка наразі здійснює пошук свого місця в структурі світового порядку.

1. Домінантні світові цивілізації, їхні стрижневі держави та їх глобальна політика (реферативний виклад). Як зазначається в книзі [1], існує “розумна згода” щодо 12 найважливіших цивілізацій, з яких 7 уже зникли (месопотамська, єгипетська, критська, класична, візантійська, центральноамериканська, андська), а 5 продовжують існувати (сінська, японська, індуїстська, ісламська й західна). До цих п’яти цивілізацій доцільно додати православну, латиноамериканську й, можливо, африканську цивілізації.

1.1. Сінська цивілізація. Щоб уникнути розгляду двох китайських цивілізацій (одна виникла принаймні в 1500 р. до н. е., інша змінила попередню в перші століття християнсь-

кої епохи), С.Гантінгтон спочатку акцентував увагу на назві “конфуціанська цивілізація”, а потім використав точнішу назву “сінська цивілізація”, оскільки термін “сінський” відповідно описує спільну для Китаю й китайських співтовариств у Південно-Східній Азії та скрізь за межами Китаю культуру, а також споріднені культури В'єтнаму й Кореї. Очевидно, що стрижневою державою сінської цивілізації є Китай.

1.2. Японська цивілізація. Замість об'єднання японської та китайської культур під єдиною вивіскою далекосхідної цивілізації більшість дослідників виділяють Японію в окрему цивілізацію, яка відбрунькувалася від китайської в період 100 і 400 р. н. е.

1.3. Індуїстська цивілізація. Принаймні одна з цивілізацій, які змінювали одна одну, існувала в Індостані як мінімум з 1500 р. до н. е. Всі ці цивілізації називаються індійськими, індуськими чи індуїстськими, причому останній термін використовується стосовно найсучаснішої цивілізації. Індуїзм був центральною культурою Індостану з другого тисячоліття н. е. Як і “сінський”, термін “індуїстський” передбачає відмінність між назвами цивілізації й стрижневої держави, що доречно тоді, коли цивілізація не обмежується кордонами однієї країни.

1.4. Ісламська цивілізація. Іслам виник на Аравійському півострові в сьомому столітті нашої ери й поширився на Північну Африку й Піренейський півострів, а також на схід, до Середньої Азії, Індостану й Південно-Східної Азії. Внаслідок цього, всередині ісламу існує безліч культур і субцивілізацій, серед яких можна назвати арабську, тюркську, перську й малайську. Відповідно, ісламська цивілізація не має яскраво вираженої стрижневої держави.

1.5. Православна цивілізація. Деякі вчені виділяють окрему православну цивілізацію з центром в Росії. Її візантійські корені, два століття татарського ярма, бюрократичний деспотизм і обмежений вплив на неї Відродження, Реформації, Просвітництва та значних подій і явищ на Заході, зробили її неподібною на західне християнство.

1.6. Західна цивілізація. Зародження західної цивілізації зазвичай визначають 700-800 роками нашого часу. Науков-

ці, як правило, ділять її на три основні складові: Європа, Північна Америка й Латинська Америка. Проте Латинська Америка має одну характерну особливість, що відрізняє її від Заходу. Хоча вона і є нащадком європейської цивілізації, але розвивалася абсолютно іншим шляхом, ніж Європа й Північна Америка. Латинську Америку можна розглядати або як субцивілізацію всередині західної цивілізації, або як окрему цивілізацію, близько пов'язану із Заходом. Для аналізу, який зосереджується на міжнародних політичних аспектах цивілізацій, в тому числі стосунках між Латинською Америкою, з одного боку, і Північною Америкою та Європою – з іншого, остання точка зору є прийнятнішою. Таким чином, Захід включає у себе Європу, Північну Америку, а також країни, населені вихідцями з Європи, тобто Австралію й Нову Зеландію. Однак стосунки між двома основними складовими Заходу з часом змінювалися. Упродовж тривалого періоду своєї історії американці визначили себе як суспільство, що протиставило себе Європі. Америка була країною свободи, рівних можливостей і майбутнього; Європа втілювала пригноблення, класовий конфлікт, ієрархію, відсталість. Навіть звучала думка про те, що Америка – це окрема цивілізація. Як тільки США вийшли на світову арену, у них появилось відчуття більш широкої ідентифікації з Європою. Якщо Америка дев'ятнадцятого століття відчувала себе неподібною до Європи й такою, що протистояла їй, то Америка двадцятого століття визначає себе як частину й, без сумніву, як лідера більш широкої ідентифікації – Заходу – до якого належить і Європа. Зараз термін “Захід” широко використовується для позначення того, що раніше називалося західним християнством. Така ідентифікація вириває цю цивілізацію з її історичного, географічного й культурного контексту. Історична західна цивілізація – це європейська цивілізація. В сучасну епоху західна цивілізація стала євроамериканською або північноамериканською.

1.7. Латиноамериканська цивілізація. Культура латиноамериканської цивілізації має клановий і авторитарний характер, який в Європі був значно слабшим, а у Північній Америці не проявився взагалі. І Європа, і Північна Америка потра-

пили під вплив Реформації й об'єднали в собі католицьку і протестантську культури. Латинська Америка історично була лише католицькою. Латиноамериканська цивілізація асимілювала місцеві культури, яких не було в Європі, які були повністю знищені в Північній Америці та важливість яких змінюється від Мексики, Центральної Америки, Перу й Болівії, з одного боку, до Аргентини й Чилі – з іншого. Політична еволюція й економічний розвиток Латинської Америки відрізняється від моделей, що переважають в північноамериканських країнах.

1.8. Африканська (можливо) цивілізація. Більшість провідних вчених, що займаються проблемою цивілізації, не визнають існування окремої африканської цивілізації. Північ африканського континенту та його східне узбережжя належать до ісламської цивілізації. Ефіопія історично сама по собі складала цивілізацію. В усі інші країни європейський імперіалізм і поселенці принесли елементи західної цивілізації. У Південній Африці поселенці з Нідерландів, Франції, потім з Англії насадили мозаїчну європейську культуру. Найголовніше те, що європейський імперіалізм приніс із собою на більшу частину континенту на південь від Сахари християнство. В усій Африці існує сильна племінна ідентифікація, але серед африканців зростає відчуття африканської ідентичності, й Африка “вниз” від Сахари може стати окремою цивілізацією, ймовірно з ПАР у ролі стрижневої держави.

1.9. Цивілізації та релігії. Релігія є центральною визначальною характеристикою цивілізацій, і, як сказав К.Довсон: “Великі релігії – це опори, на які спираються великі цивілізації” [1]. З п'яти світових релігій М.Вебера чотири – християнство, іслам, індуїзм і конфуціанство – пов'язані з основними цивілізаціями. Це не стосується п'ятої – буддизму. Що ж до єврейської цивілізації, то більшість дослідників майже не згадують про неї. Якщо судити за кількістю людей, юдаїзм – це явно не основна цивілізація й не світова релігія. А.Тойнбі подає її як цивілізацію, яка розвинулася з ранньосирійської. Історично вона пов'язана з певним етапом розвитку християнства та ісламом. Впродовж декількох століть євреї зберігали свою культурну ідентичність, живучи в західній, право-

славній та ісламській цивілізаціях. Зі створенням Ізраїлю євреї отримали всі об'єктивні атрибути цивілізації: релігію, мову, звичаї, суспільні інститути, політичний і територійний "дім". Щодо суб'єктивної ідентифікації, то євреї, що живуть в інших культурах, по-різному співвідносять себе із середовищем, починаючи від абсолютної ідентифікації себе з юдаїзмом та Ізраїлем, до номінального юдаїзму й повної ідентифікації з тією цивілізацією, всередині якої вони перебувають.

1.10. Про стосунки між цивілізаціями та динаміку їх змін. На думку С.Гантінгтона, стосунки між цивілізаціями вже пройшли дві фази й зараз перебувають у третій. Упродовж більше ніж трьох тисяч років після появи цивілізацій контактів між ними, за окремими винятками, або не існувало взагалі, або ж вони були обмеженими чи періодичними й напруженими. Цивілізації були розділені часом і простором. Одночасно існувала лише невелика їх кількість, і можна простежити істотні відмінності між аксіальними (або осьовими, за К.Ясперсом) і доаксіальними (доосьовими) цивілізаціями стосовно їх здатності побачити різницю між "трансцендентним і мирським". Деякі релігії пережили два-три покоління споріднених цивілізацій, коли вмирала одна цивілізація, далі йшов період "міжцарствування" й згодом народження іншого покоління-спадкоємця. В роботі [1] подана спрощена схема динаміки змін основних євразійських цивілізацій в різні часи та певні стосунки між ними. Зазначимо, що цивілізації були поділені географічно. До 1500 р. н. е. антська й мезоамериканська цивілізації не мали контактів ані з іншими цивілізаціями, ані між собою. Ранні цивілізації в долинах Нілу, Тигру й Євфрату, Інду та Жовтої ріки також не взаємодіяли одна з одною. З часом контакти набули поширення у Східному Середземномор'ї, Південно-Західній Азії та Північній Індії. Ідеї й технології передавалися з однієї цивілізації до іншої, але часто на це потрібні були століття. Найвагомішою культурною дифузією, що не була результатом завоювання, стало поширення буддизму в Китаї, що відбулося через шість століть після його виникнення в Північній Індії. Книгодрукування було винайдено в Китаї у восьмому століт-

ті, друкарські машини з рухомими літерами – в одинадцятому, але ці технології досягли Європи лише у п'ятнадцятому. Так само папір і порох досягнув Європи через сотні років.

Найдраматичніші й найзначніші контакти між цивілізаціями відбувалися тоді, коли люди однієї цивілізації підкорювали, знищували або поневолювали народи іншої. Ці контакти були кровопролитними, але короткими, й мали епізодичний характер. Починаючи із сьомого століття, виникають відносно тривалі й сильні міжцивілізаційні контакти між світом ісламу й Заходом, а також між ісламом та Індією.

2. Цивілізаційно-релігійні лінії розлому та конфлікти цивілізацій. Під цивілізацією ми розуміємо гармонійне (або дисгармонійне чи силове) поєднання (або сукупність) еколого-економічної (екологічної) ніші (еконіші), суперетносу (антропосфери) як сукупності етносів (або етнічної системи), які пов'язані як у просторі, так і в часі єдиною спільною еконішою й виявлені в історії як мозаїчна цілісність та суперетосу як взаємопов'язаної сукупності етносів тих етносів, що творять даний цивілізаційний суперетнос [2-3]. Враховуючи суттєву роль простору й часу у вивченні цивілізаційного процесу, а також те, що еконіша іманентно (за своєю природою) індукує хронотопні (просторово-часові) складові цивілізації й цивілізаційного процесу, ми під хронотопно (просторово-часовою) цивілізацією (цивілізаційним процесом) розуміємо наступну п'ятірку: цивілізація (цивілізаційний процес) = <топос, еконіша, антропосфера, суперетос, хронос>. Згідно з таким розумінням цивілізації цивілізаційний процес або еволюція чи розвиток цивілізації в часі включає в себе не тільки розвиток етосу (культура, релігії тощо), етносу (мова, освіта, добробут тощо), екосу (географічної території, екологічного середовища, економіки тощо), а їх сумісний розвиток у просторі й часі як цілісності. Що ж до простору-часу (хронотопу), то він є складовою частиною еконіші, оскільки без простору й часу не може існувати як еконіша, так і інші складові цивілізації. До речі, в деяких цивілізаціях (можливо, квазіцивілізаціях) замість суперетносу фігурує химера (термін Л.Гумільова, який під химерою розуміє співіснування двох або більше суперетнічно чужих етносів в одній еко-

ніші). Очевидно, що такі квазіцивілізації не життєздатні в просторі і часі, вони досить швидко руйнуються. З попереднього випливає, що кожна цивілізація, яка переважно крім інших складових має релігійну доміную, повинна мати певні географічні (просторові) та часові межі. Однією з найповніших і найпереконливіших меж є велика історична лінія, що існувала впродовж століть, відділяла західних християн від мусульман та представників православ'я. Її існування пов'язане з минулим за часом розмежування Римської імперії в четвертому столітті й створення Священної Римської імперії в десятому. Приблизне розташування лінії майже не змінювалося щонайменше впродовж п'яти століть. Розпочинаючись на півночі, вона тягнеться вздовж теперішніх кордонів між Фінляндією та Російською Федерацією (РФ), між Балтійськими державами (Естонія, Латвія, Литва) та РФ, через західну Білорусь, через Україну, відділяючи її уніатський захід від православного сходу, через Румунію, розмежовуючи Трансільванію з угорським населенням католицького віросповідання й решту країни, і через колишню Югославію вздовж кордонів між Словенією й Хорватією та іншими республіками. На Балканах ця лінія безумовно збігається з історичним розмежуванням між Австро-Угорською та Оттоманською імперіями. Це – культурна межа Європи, а у світі після “холодної війни” ще й політичний та економічний кордон Європи і Заходу, відповідно з яким не тільки Сербія, Боснія, Чорногорія, Македонія, Албанія, Косово, а й Болгарія, Греція й Туреччина не належать католицькій Європі.

Таким чином, цивілізаційна парадигма дає чітку й повну відповідь на запитання, яке постало перед західними європейцями: де закінчується Європа? Європа закінчується там, де закінчується західне християнство й починаються іслам та православ'я. Це саме та відповідь, яку хочуть чути західні європейці, яку вони в переважній більшості вівголоса підтримують і під якою відверто підписалися численні інтелігенти та політичні лідери. Тому після “холодної війни” НАТО є організацією, яка несе відповідальність за безпеку західної цивілізації. Більше того, навесні 1994 р. Європейський Союз завбачливо прийняв рішення виключити можливість членс-

тва всіх колишніх радянських республік, окрім держав Балтії. Якщо збільшення НАТО буде обмежене країнами, які історично були частиною західного християнського світу, це гарантує РФ, що воно не пошириться на Сербію, Болгарію, Румунію, Молдову, Білорусь та Україну. Проте таке обмеження порушено, зокрема для Болгарії і Румунії. Відомо, що Греція, яка не є західною країною, належить до НАТО та ЄС, а Туреччина є членом НАТО й подала на членство в ЄС. І хоча Греція не належить до світу західної цивілізації, та все ж залишається колискою класичної цивілізації, яка стала важливим джерелом для цивілізації західної. У своєму протистоянні з турками греки історично вважають себе прапороносцями християнства. На відміну від сербів, румунів чи болгар історія греків тісно переплітається з історією Заходу. При цьому Греція залишається винятком, православним аутсайдером у західних організаціях. Греція була бідніша за інших членів ЄС і НАТО й нерідко вибирала напрямки економічної політики, які виглядали як знущення над стандартами Брюсселя. Її поведінка обурювала членів ЄС, а високі посадовці Західної Європи у приватному порядку вважають її членство помилкою. У світі після “холодної війни” політика Греції ще більше відірвалася від політики Заходу. Із зникненням Радянського Союзу та комуністичної загрози Греція знаходить спільні з РФ інтереси у протистоянні проти їхнього спільного ворога Туреччини. Таким чином, ворог СРСР часів “холодної війни” після її закінчення перетворюється на союзника РФ. Особливо рельєфною стала конфліктність православної Греції та католицького ЄС в фінансово-економічній сфері в 2011 р., коли Греція опинилася на грані фінансово-економічного дефолту, що стало надзвичайно небезпечним як для євро, так і для економічної стабільності самого ЄС.

3. Україна та її найближче оточення (реферативний виклад). РФ як спадкоємиця царської і комуністичної імперій являє собою цивілізаційний блок, який багато в чому аналогічний блокові на заході Європи. По суті РФ, еквівалент Франції та Німеччини, близько пов’язана з внутрішнім колом, до якого входять дві православні республіки (сусідки

України) – Білорусь і Молдова; Казахстан, 40 відсотків населення якого – росіяни, та Вірменія, історично близький союзник РФ. Близькі, але менш виразні (і навіть, конфронтаційно-територійні) стосунки існують між РФ й Грузією (де панує переважно православ'я) та досить складні (в мовному, територійному, газовому тощо аспектах) між РФ та Україною (більша частина якої також є православною). Однак Грузія і Україна відзначаються сильним почуттям національної ідентичності і в минулому були незалежними. На православних Балканах РФ має тісні зв'язки з Болгарією, Грецією, Сербією та Кіпром, а також дещо менш тісні – з Румунією. Мусульманські республіки колишнього Радянського Союзу залишаються в стані істотної залежності від РФ економічно та у сфері безпеки. Балтійські республіки, навпаки, відповідаючи на притягувальний поклик Європи, успішно вийшли зі сфери впливу РФ. Загалом РФ формує під своїм керівництвом блок з православним ядром та з довколишнім буфером, що складається з відносно слабких ісламських держав, над якими вона до різної міри домінуватиме й намагатиметься усунути вплив інших держав. Відомо, що найбільш густонаселеною й найважливішою республікою колишнього Радянського Союзу після РФ є Україна. В різні історичні періоди Україна мала незалежність. І все ж більшу частину новітньої епохи вона була складовою політичного утворення під керівництвом Москви. Проте Україна позначена роздвоєністю й має дві окремі культури. Лінія цивілізаційного розлому між Заходом та православ'ям проходить через її осердя, й так було впродовж століть. У різні часи минувшини Західна Україна належала до Польщі, Литви та Австро-Угорської імперії. Велика частина її населення є адептами уніатської церкви, яка притримується православних обрядів, але визнає верховенство Папи. Історично Західна Україна розмовляє українською й має стійкі націоналістичні погляди. З іншого боку, населення Східної України є у своїй більшості православними християнами й переважно розмовляє російською мовою. Різниця між Східною та Західною Україною виявляється також у поглядах населення (антиросійські ворожі настрої, президентські вибори тощо). Зокрема, вибори від-

дзеркалили й викристалізували розкол між європеїзованими слов'янами Західної України та русо-слов'янським баченням того, якою має бути Україна. Це не стільки поляризація за етнічним принципом, скільки різниця культур. Внаслідок цього, на думку С.Гантінгтона, розмежування стосунків між Україною та РФ могло піти одним з трьох ймовірних шляхів розвитку. На початку 1990-х найсерйозніші проблеми двох держав лежали в площині ядерної зброї, проблеми Криму, прав росіян в Україні, Чорноморського флоту та економічних відносин. Дехто тоді передбачав можливість збройного конфлікту, через що деякі західні аналітики наполягали, що Захід має підтримати право України володіти ядерним арсеналом, аби зупинити російську агресію. На нашу думку, для національних збройних сил стратегічною, тактичною і військовою помилкою була ліквідація ядерного статусу України, оскільки добровільне передання тактичної ядерної зброї північно-східному сусіду без гарантій оплати і без жорстких вимог до ядерних держав позбутися ядерної зброї у певний термін, й наступний вихід України з “клубу” ядерних держав стало причиною втрати Україною свого “Я”, своєї самості; наша вітчизна перестала бути суттєвим геополітичним фактором у світі [4]. Однак, на думку С.Гантінгтона, якщо цивілізація є тим, чим вона повинна бути, насилля між РФ і Україною навряд чи можливе. Це два слов'янські, передусім православні народи, які століттями мають тісні стосунки й традицію змішаних шлюбів. Незважаючи на дуже спірні питання, тиск екстремістів націоналістичного спрямування з обох боків, керівництво країн серйозно й великою мірою успішно попрацювало над пом'якшенням цих суперечок. Тоді як у всьому СРСР відбувалися сутички між мусульманами і християнами, а в 1995 р. наростало напруження та войовничі настрої між росіянами й балтійцями, між росіянами і українцями не сталося жодного випадку насилля.

Друга й дещо вірогідніша можливість полягає в тому, що Україна могла б розділитися по лінії свого розколу на два окремих утворення, причому те, що на Сході, злилося б із РФ. Проблема відділення на початку виникла стосовно Криму. Кримчани, які на 70 відсотків складаються з росіян, у

своїй більшості підтримали українську незалежність від Радянського Союзу (грудень 1991 р.), а вже в травні 1992 р. кримський парламент проголосував і за проголошення незалежності від самої України, а потім під тиском з боку останньої анулював результати цього голосування. Водночас російський парламент проголосував за скасування передачі Криму Україні, яке відбулося 1954 р. Обраний 1994 р. кримський президент мало не перетворив Крим на новий Нагірний Карабах, проте відступився від своїх обіцянок щодо референдуму про незалежність Криму, однак парламент Криму проголосував за відновлення Конституції 1992 р., яка фактично надавала Криму незалежність від України, й ситуація знову загострилася. Тільки стриманість російського і українського керівництва не дозволила цій проблемі вилитися в насилля.

Третій найвірогідніший сценарій є той, за якого Україна залишається неподільною, зберігає при цьому ознаки роздвоєння, свою незалежність і загалом співпрацює з РФ. Надалі в Україні місце серйозних питань надовго посядуть, зокрема, проблеми економіки.

4. Український шлях як модель радикальної трансформації політичного і державного правління. З.Бжезінський вважав незалежну Україну як нове державне утворення, яке змінює всю геополітичну карту Європи [5]. На його думку, поява незалежної України – одна з трьох найбільших геополітичних подій ХХ ст. Перша подія – розпад в 1918 р. Австро-Угорської імперії. Друга – поділ Європи в 1945 р. на два блоки. Поява незалежної України може вважатися третьою подією, оскільки вона знаменувала кінець імперської Росії. А це більше, на думку Бжезінського, ніж кінець комуністичного СРСР, це кінець останньої імперії в Європі. Хоча, як нам здається, той залишок імперії, який називається Російською Федерацією, страждає імперським гігантизмом, оскільки він являє собою певну мозаїку десятків етнічних територійних автономій, що в зручний момент можуть повторити акції бувших союзних республік. Проте сама по собі ідея унезалежнення України в свою чергу зумовлює цілий ряд інших важливих політичних змін (демократизація РФ, норма-

лізація відносин між Україною і РФ, зміцнення України як держави тощо). Однією з найважливіших проблем в Україні є радикальна трансформація колишньої комуністичної системи. Коли заходить мова про таку трансформацію, то, як правило, розглядаються дві моделі. Одна з них – польська – передбачає всебічні, стрімкі зміни знизу догори (зокрема, шляхом “шокової терапії” в економіці). Друга – китайська – передбачає поступове й контрольоване (зокрема, й з боку комуністичної партії) проведення реформ згори й донизу. Обидві моделі – кожна по-своєму – виявилися загалом успішними. Але жодна з них не підходить до України. Поляки спробували зробити все відразу, українці до цього ще не готові. Що ж до китайської моделі, то вона для України застаріла політично. Тому Україні варто б розробити власну модель, уникаючи механічного копіювання як польського, так і китайського досвіду. Виходячи з української національної ідеї у вигляді ланцюжка (вектора) чи в розгорнутому вигляді в формі граф-дерева, ми прийшли до висновку, що найадекватнішою нормою правління для української нації є *синархія*, тобто взаємне сприйняття народом як об’єктом правління обраного ним суб’єкта правління, який в свою чергу добре розуміє інтереси нації [4]. Це підтверджує досвід гетьманської козацької республіки. Зазначимо, що принцип синархії тісно переплітається з принципами націократії, коли суб’єкти правління репрезентували українську націю. В роботі [6] обґрунтовується світогляд на базі філософії триалізму, релігійний етніцизм, мова як код української нації, економіка, адміністративно-територійний поділ тощо.

5. Західний вірус і цивілізаційна, релігійна, культурна, політична й мовна шизофренія. На думку С.Гантінгтона, якщо не-західні суспільства мають модернізуватися, їм слід йти власним шляхом і за прикладом Японії, розбудовувати й використовувати власні традиції, інститути та цінності. Дійсно, в той час, коли австралійські лідери шукали можливості увійти до Азії, інші розірвані держави – Туреччина, Мексика, Росія – спробували інкорпувати Захід у свої суспільства та свої суспільства – в Захід. Проте їхній досвід демонструє силу, пружність та в’язкість питомих культур на

їхню здатність відновлюватися, опиратися західному імпорту, утримувати його й адаптовувати. Хоча відторгнення Заходу неможливе, реакція турецьких кемалістів також успішно не закінчилася.

Політичні лідери, сповнені гордістю через те, що вони можуть засадничо переродити культуру своїх суспільств, приречені на невдачу. Хоч вони й можуть ввести елементи західної культури, та не можуть постійно пригнічувати чи знищити стрижневі елементи їхньої питомої культури. І навпаки, західний вірус дуже складно видалити, щойно він потрапить у інше суспільство. Вірус існує, але не є фатальним; пацієнт виживає, але не залишається неушкодженим. Політичні лідери можуть робити історію, але вони не можуть уникнути історії. Вони створюють розірвані країни, проте вони не створюють західних суспільств. Вони інфікують свою країну цивілізаційною, релігійною, культурною, політичною й мовною шизофренією, яка стане її постійною й визначальною рисою.

6. Про матрицю світового порядку. Стосунки між цивілізаціями та їхніми стрижневими державами складні, нерідко суперечливі й мінливі. Більшість країн будь-якої цивілізації в цілому притримуються керівництва стрижневої держави у формуванні їхніх стосунків з країнами інших цивілізацій. Втім, так буде не завжди, й, очевидно, що всі країни однієї цивілізації не мають цілком ідентичних стосунків зі всіма державами іншої цивілізації. Спільні інтереси, спільні вороги з третьої цивілізації зазвичай здатні стати причиною співпраці між державами різних цивілізацій. Всередині цивілізацій конфлікти також очевидні, особливо в ісламі. Крім того, стосунки між групами вздовж ліній розлому можуть істотно відрізнятися від стосунків між стрижневими державами цих самих цивілізацій. І все ж широкі тенденції очевидні, й можна вдатися до правдоподібних узагальнень стосовно нового об'єднання й протистояння між цивілізаціями та стрижневими державами. Це узагальнення відбиває наступна матриця, яка демонструє, що відносно проста біполярність часів "холодної війни" поступається набагато складнішим стосункам багатопольярного цивілізаційного світу: де *З* – Захід, *П* –

Православ'я (РФ), *С* – Сінська цивілізація (Китай), *Ін* – Індуїстська цивілізація (Індія), *Іс* – Іслам, *Л* – Латиноамериканська цивілізація, *А* – Африканська цивілізація, *Я* – Японія; *Т* – тотожні стосунки, *НК* – нижчий рівень конфлікту, *БК* – більший рівень конфлікту. Матриця міжцивілізаційних стосунків (ММС) має симетричний характер, що, очевидно, не відповідає дійсності, оскільки більший рівень конфлікту Заходу з Ісламом не тотожний більшому рівневі конфлікту Ісламу із Заходом, тобто $БК(З, Іс) \neq БК(Іс, З)$.

	<i>З</i>	<i>П</i>	<i>С</i>	<i>Ін</i>	<i>Іс</i>	<i>Л</i>	<i>А</i>	<i>Я</i>
<i>З</i>	<i>Т</i>	<i>НК</i>	<i>БК</i>	<i>НК</i>	<i>БК</i>	<i>НК</i>	<i>НК</i>	<i>НК</i>
<i>П</i>	<i>НК</i>	<i>Т</i>	<i>НК</i>	<i>НК</i>	<i>БК</i>	–	–	<i>БК</i>
<i>С</i>	<i>БК</i>	<i>НК</i>	<i>Т</i>	<i>БК</i>	<i>НК</i>	–	–	<i>НК</i>
<i>Ін</i>	<i>НК</i>	<i>НК</i>	<i>БК</i>	<i>Т</i>	<i>БК</i>	–	–	–
<i>Іс</i>	<i>БК</i>	<i>БК</i>	<i>НК</i>	<i>БК</i>	<i>Т</i>	–	<i>БК</i>	–
<i>Л</i>	<i>НК</i>	–	–	–	–	<i>Т</i>	–	–
<i>А</i>	<i>НК</i>	–	–	–	<i>БК</i>	–	<i>Т</i>	–
<i>Я</i>	<i>НК</i>	<i>БК</i>	<i>НК</i>	–	–	–	–	<i>Т</i>

Це пов'язано, наприклад, з терористичною діяльністю ісламістів на території західних держав і відсутністю західного тероризму на території Ісламу. Не відповідає дійсності і рівність тотожних стосунків для всіх цивілізацій, оскільки, наприклад, $Т(Я, Я)$ і $Т(П, П)$ – це зовсім різні речі, тобто $Т(Я, Я) \neq Т(П, П)$. Крім того, в матриці ММС не подані деякі міжцивілізаційні стосунки, наприклад, *П* з *Л* і навпаки. Це пов'язано з тим, що ці стосунки не подані в книзі С.Гантінгтона на малюнку “Глобальна політика цивілізацій і нове регулювання”. Недоліком цієї матриці, отже й концепції Гантінгтона, є те, що коли спробувати компонувати різні рівні конфліктності цивілізацій, ми приходимо до неоднозначності. Дійсно, $НК(Ін, П) \bullet НК(П, С) = БК(Ін, С)$, тобто композиція стосунків нижнього рівня конфліктності веде до стосунків більшого

рівня конфліктності. А це означає, що потрібно розглядати стосунки між цивілізаціями, використовуючи поняття інтегрального типу цивілізацій і міжтипних стосунків цивілізацій, як це робиться в психоінформатиці та соціоніці [7].

1. Гантінгтон С. П. Протистояння цивілізацій та зміна світового порядку / С. П. Гантінгтон. – Львів. – 2006. – 474 с.
2. Дубров Я. О. Через п'ять років... (роздуми й факти) / Я. О. Дубров // Форум. – 2001. – № 2. – С. 37-52.
3. Дубров Я. О. Метаісторія культур та еволюційні траєкторії в просторі буття / Я. О. Дубров // Ставропігійські філософські студії: Збірник наукових праць з музикознавства, психології, педагогіки та філософії освіти. Випуск 5 [упорядник О.П.Опанасюк]. – Львів : Ставропігійон, 2011. – С. 277-291.
4. Дубров Я. О. Вектор української національної ідеї та український націоналізм / Я. О. Дубров // Форум. – 2002. – № 2. – С. 52-90.
5. Бжезінський З. Незалежна Україна / З. Бжезінський // Мала енциклопедія етнодержавознавства. – 1996. – Київ. – С. 569-570.
6. Дубров Я. О. Україна – 20: глобальні проблеми і реальність / Я. О. Дубров // 20 років незалежності України: здобутки, втрати і стратегії майбутнього: Матеріали XI науково-практичної конференції. – К., 2011. – С. 172-177.
7. Букалов А. В. Ментальність етносов: інтегральна соціоніка і етносоціоніка / А. В. Букалов // Соціоніка, ментологія і психологія личности. – К., 2011. – № 4. – С. 7-19.

Yakiv Dubrov

**Matrix doctrine world order, civilization religion opposition
and Ukrainian geopolitical course**

The sketch generalized world order is proposed.

Key words: civilization, religion, separate line, pivot state.

Дубров Яків Олександрович (Львів)

Доктор філософії в області соціоніки,

кандидат фізико-математичних наук

E-mail: defans.lili@gmail.com Tel.: (032) 2760021

РАЦІОНАЛІЗМ І ЙОГО ГЕНЕЗИС У ФІЛОСОФІЇ НОВОГО ЧАСУ

Стаття присвячена дослідженню розвитку раціоналізму в історико-філософському аспекті. Предметом дослідження стали основні принципи теорій раціоналізму Р.Декарта, Б.Спінози і Г.Ляйбніца. Визначено значення фактора розуму в цій філософській традиції. З'ясовано також зв'язок і відмінності між теоріями вказаних філософів. Автор звертається до аналізу поглядів представників філософії раціоналізму з метою обґрунтування положення про багатоаспектний характер цієї філософської традиції. Для з'ясування значення фактора розуму в бутті людини застосовується філософсько-раціоналістичний підхід.

Ключові слова: Бог, раціоналізм, сумнів, мислення, пізнання, розум, Я, знання, монади, інтуїція, дедукція, розвиток, поняття.

Актуалізація проблеми раціонального знання та його основ визначається, насамперед, сучасними запитами, зверненням уваги до внутрішньої самодостовірності свідомості як до завдання філософії загалом, якщо ми хочемо розглянути людину, яка, спираючись на розум, оповитога ореолом Божественного світла, що походить з вродженої ідеї Бога як абсолютно досконалої істоти, інтегрується (в подальшому) в цілісну та самодостатню цінність.

Тому за аспект проблеми береться стійка концептуальна парадигма в якості орієнтира, як усвідомлення генезису раціонального методу наукового пізнання і знання. Цей аспект проблеми, тобто самоусвідомлення людиною власного Я як усвідомлення "Я" загалом, актуалізується самою людиною, що своєю чергою вимагає дослідження її свідомості як внутрішнього прояву її духу. Таким чином, концептуальна парадигма пов'язує в єдиний комплекс низку проблем і сконцентровує увагу на вузлових моментах її розвитку. Тому ставиться проблема у вигляді порівняльного вивчення філософського розмаїття та зіставлення певних етапів генезису раціоналізму. Це, своєю чергою, відкриває перед істориком фі-

лософії можливість виявити багатоаспектний характер цієї філософської традиції, де це виявлення повністю залежить від розв'язання онтологічних та гносеологічних проблем, що стимулює глибше усвідомлення й осмислення генезису філософського знання у цій царині. З цією метою спробуємо виявити взаємодію та взаємозв'язок попередніх і подальших філософських теорій, визначимо інтегрований зміст тих форм раціоналізму, що виникають внаслідок взаємодії та взаємного впливу даних теорій одна на одну, що гарантує його (раціоналізму) генезис.

Практичне завдання даного дослідження полягає в усвідомленні і осмисленні значення та ролі розуму і його основ у бутті людини.

У XIV-XVI ст. відбувся процес "відмирання" середньовічної філософської парадигми з формуванням нової, який супроводжувався зміною світоглядних орієнтирів. Поряд з традиційними духовними інтенціями на світ та людину з'являється також тенденція і до ототожнення буття з природним буттям. Таким чином, пошук нових шляхів і засобів, разом з пошуком нового змісту філософування, здійсненого в епоху Ренесансу, можна вважати реакцією на тривалу гегемонію схоластики. Цей пошук увінчується в заново сформованому способі філософського мислення, що у XVI-XVII ст. визначається як філософська течія Нового часу. Розвиток природничо-наукового методу в епоху Ренесансу, що йде від Й.Кеплера, Г.Галілея до І.Ньютона, становить собою низку подій, що зумовили вплив на розвиток Нової філософії, оскільки природознавство в особі названих осіб набуло самостійності. Найсуттєвішою особливістю філософії Нового часу, таким чином, була орієнтація на природознавство і методологію наукового пізнання, якому передують визначення поняття субстанції. Таким чином, початок Нової філософії слід шукати не так у нових за змістом вченнях, як у послідовності методологій, що, своєю чергою, сприяло виникненню нових точок зору для розроблення і розв'язання онтологічних, теоретичних та практичних проблем. В цьому філософія Нового часу вбачала головний засіб морального та соціального

оновлення людини, утвердження людської гідності, свободи і щастя.

Вирішального впливу на розвиток філософії Нового часу природознавство набуло лише тоді, коли воно, спираючись на неї, набуло самостійності та зуміло оволодіти за формою і змістом загальним рухом мислення. У зв'язку з цим Г.Гегель зазначає: "Мислення, таким чином, стає більш незалежним, і ми тепер залишаємо його єдність з теологією; воно віддаляється від останньої, подібно до того, як воно у греків також відпало від міфології..." [2:273].

Формування природознавства в цей період пов'язується також із зростанням тенденції у пізнанні не лише окремих фактів, а й визначених систем, що зумовлює перед філософами і вченими ставити питання не лише такі, що можуть бути розв'язаними квантитативно, тобто завдяки числовому співвідношенню, а й щодо умов меж та функціонування самого процесу пізнання, що надає значущості гносеологічній орієнтації у філософії Нового часу. Таким чином, поряд з розвитком емпіричного пізнання світу, розвивається раціональне математичне мислення. Це призвело до того, що емпіризм був виправлений математикою, і, водночас, завдяки емпіризму піфагореїзм гуманістичної традиції перетворився на математичну теорію. У зв'язку з цим В.Віндельбанд відзначає: "У математичній теорії, таким чином, був віднайдений той раціональний момент, якого потребував для практичної розробки чуттєвого сприйняття Дж.Бруно, обмірковуючи вчення М.Коперника: раціональна наука є математика. З цього переконання виходив... Р.Декарт" [1:329].

Таким чином, був віднайдений саме той раціональний момент в математичній теорії, згідно з яким, саме математика стає еталоном найбільш строгої та досконалої науки. Саме з цього переконання виходив Р.Декарт у своїй реформі філософії.

Знання, набуті Р.Декартом у сфері математики, що ґрунтуються на внутрішній самодостовірності свідомості, неминуче призвели мислителя до сумніву і скептичного ставлення до традиції та авторитету, які ретельно культивувалися в період схоластики. Вдосконалюючи загальний сумнів скеп-

тиків, Декарт (посилиючи аргументацію скептиків) задався метою заперечити та відкинути їх аргументацію як хибну. Таким чином, згідно з Декартом, найкращим способом подолання упередженого міркування як найбільш раціонального способу очищення розуму від недостовірного знання є методичний сумнів. Цей його скепсис поєднується з високою оцінкою розуму і виявляється через наполегливе підкреслення ролі суб'єкта пізнання, котрий прагне до максимальної достовірності. Отже, це говорить про те, що “картезіанський сумнів” як “заперечення всіх визначень” не виникає з принципової неможливості існування цих визначень, оскільки це не скепсис епохи Античності, а сумнів не як мета, а як засіб, що за своєю сутністю є скепсисом методологічним. Таким чином, цей методологічний скепсис виявляється у Декарта як такий, що руйнує будь-які гадані достовірності з метою віднайти справжню і єдину достовірність, відкриваючи шлях виокремленню суб'єкта пізнання з-під детермінації об'єкта. Декарт приймає методичний сумнів як засіб досягнення безсумнівних істин, а не як самоціль. Мислитель доходить висновку, що для того, щоб мати у своїй філософії “твердий ґрунт”, що слугував би відправним пунктом, то слід в усьому сумніватись, у чому він може хоч трохи засумніватись. Щодо цього Декарт відзначає: “Людині, яка досліджує істину, потрібно хоч один раз у житті засумніватись в усіх речах...” [3:314]. У зв'язку з цим Б.Рассел зауважує: “Як він (Декарт) і передбачає, цей процес може потребувати певний час, а тим моментом він вирішує регулювати свою поведінку на основі звичних, загальноприйнятих правил. Це дає йому можливість звільнити свій розум від каяття у можливих наслідках його сумнівів щодо практики” [6:582].

Людське Я до сумніву ніби не існує і людина ще живе у світі думок, який тягне за собою життя тіла, авторитет церкви чи суспільства, що випливає з чуттєвого та соціального середовища. Щодо цього Ґ.Гегель відзначає: “Усе попереднє філософування і, особливо, те філософування, яке мало своїм вихідним пунктом авторитет церкви, Р.Декарт відхилив” [2:321]. Отже, можна твердити, що саме сумнів підводить Декарта в його філософії до тієї первинної достовірності

сті як вихідного принципу, достовірність якого неможливо заперечити. Таким чином, стає очевидною взаємозумовленість сумніву і його абсолютного начала, яке є достовірним саме по собі. Декарт зауважує: “Ми не можемо сумніватися в тому, що допоки ми сумніваємося, ми існуємо: це – перше, що ми пізнаємо в процесі філософування. І так, відкинувши все те, щодо чого ми можемо якимось чином засумніватись, і, більше того, уявляючи всі ці речі оманливими, однак не може бути, щоб в силу цього всього ми, міркуючи таким чином, були нічим: адже вважати, що мисляча річ у цей самий час, як вона мислить, не існує, буде явною суперечністю. А тому твердження: я мислю, отже я існую – первинне і найдостовірніше з усіх, що може явитись будь-кому в процесі філософування” [3:316]. Таким чином, “*cogito ergo sum*” є для мислителя найпершим і найдостовірнішим фактом, оскільки неможливо заперечити положення: “Я мислю, отже існую”, оскільки саме заперечення, сумнів теж є проявом мислення. Звідси випливає: достовірність самого акту мислення відображається у свідомості як внутрішня свідома очевидність і сприяє самоусвідомленню суб’єкта. Отже, положення “Я мислю, отже існую” як самоусвідомлення суб’єкта пізнання поряд із сумнівом стає тим підмурівком, на якому Декарт прагне звести цілісну “будівлю” своєї філософії. Звідси раціоналізм Декарта слід розуміти швидше як найкращий спосіб пізнавати природу духа, ніж тіла. У зв’язку з цим Е.Касієр відзначає: “Для Декарта визначеність і стійкість будь-якого пізнання ґрунтувалась на його перших принципах, ...оскільки чуттєве сприйняття постійно вміщує в собі можливість помилки... Уникнути такої омани ми можемо лише в тому разі, якщо нам вдається вийти за межі лише явищ, пов’язуючи емпірично дане з поняттями і виразивши його в поняттях, які самі несуть у собі свою достовірність” [4:71]. Таким чином, мислення Декарта свідчить про достовірність лише знання у чистому вигляді, що співвідноситься із собою.

Отже, з його “Я мислю, отже існую” витікає низка суттєвих характеристик його поняття субстанції. Р.Декарт зауважує: “Під субстанцією ми можемо розуміти лише ту річ, кот-

ра існує та повністю не залежить у своєму бутті від іншої речі” [3:334].

Істотною рисою філософії Р.Декарта є дуалізм, згідно з яким він допускав існування двох незалежних одна від одної субстанцій – матеріальної *substantia extensa* і духовної *substantia cogitas*. Атрибутом матеріальної субстанції є протяжність, а духовної – мислення, над якими підноситься Бог як абсолютна і самостійна дійсність, від якої матеріальна та духовна субстанції є похідними. Зауважимо, що, на думку Декарта, гарантом безпосереднього розуміння є саме світло розуму, яке ґрунтується на доказі буття Бога. У зв’язку з цим філософ пише наступне: “Адже... світло надто достовірно свідчить, що річ, якій відомо щось більш досконале, ніж вона сама, виникла не від себе...” [3:322]. Стосовно доказу буття Бога він зазначає: “Правильний висновок про існування Бога витікає з того, що у нашому понятті Бога міститься необхідність його існування” [3:319]. Аргументація щодо існування Бога засновується, таким чином, на тому, що душа людини, будучи недосконалою субстанцією, містить у собі ідею про абсолютно досконалу істоту, і ця ідея є вродженою. Відтак Декарт зумовлює істинність пізнання основ логіки та математики (в межах людського розуміння) волевиявленням Творця, де першою та основною властивістю Бога, згідно з Декартом, є правдивість, яка є джерелом будь-якого (природного і божественного) світла. Таким чином, прості абсолютні істини пізнаються суб’єктом пізнання в акті мислення, які розуміються Декартом як такі, що приховані в глибинах інтелекту й оповиті ореолом Божественного світла, і, що найголовніше, є вродженими, надаючи свідомості людини самодостовірності.

Зараховуючи до вроджених ідей, поряд з ідеєю Бога та деяких загальних ідей, аксіоми математики, можна вважати інтелектуальну інтуїцію в ґносеології Р.Декарта як таку, основу якої становлять абсолютні та прості істини, а саме – аксіоми. Таким чином, інтелектуальна інтуїція як сукупність вроджених ідей, оповитих ореолом Божественного світла, слугує тими вихідними поняттями, на які спирається дедукція. Звідси випливає, що поряд з відчуттями і досвідом у ра-

ціоналізмі Декарта основну роль відіграє розум. Таким чином на основі вроджених ідей розум людини, озброєний дедуктивним методом, здатний пізнати найглибші основи світу і не може мати перешкод у послідовному сходженні до істини. Отже, прагнення Декарта уникнути протистояння інтуїції і дедукції підтверджує синтетичну єдність загальної математики, обґрунтованої методологічним базисом, і субстанціональну єдність людського мислення, що гармонійно зіставляє моментальність простої інтуїції розуму з часовим розгортанням дедуктивного умовиводу, гарантом чого є вроджена ідея Бога, де Бог, згідно з Декартом, підноситься над обома субстанціями, забезпечуючи їх співвідношення, що своєю чергою є гарантією істинного пізнання.

Таким чином, гарантом єдності самосвідомості людини є те, що людський розум має завжди у собі ідею Бога, яка завжди усвідомлюється людиною потенційно, хоча і не завжди актуально.

Раціоналізм, а точніше його методологію після Р.Декарта продовжує розвивати нідерландський філософ Бенедикт (Барух) Спіноза. Головним твором Спінози є його “Етика”, в якій кожний розділ складається з дефініцій (визначень), аксіом, теорем із доведеннями, висновками і допоміжними теоремами, коментарями й постулатами, що говорить про геометричний метод, який був використаний в основі даної праці. Відповідно, “Етику” поділено на 5 частин, кожна з яких розпочинається з дефініцій, в яких визначаються основні поняття, надалі йдуть аксіоми як чіткі та ясні ідеї, що не потребують ніякого доведення, а вже після них йдуть твердження, які виводяться з них. Таким чином, кожне доведення спирається або на дефініцію (визначення) та аксіому, або на попереднє доведене твердження. Згідно зі Спінозою, пошук людиною найкращого і найефективнішого шляху, яким вона здобуває знання, є лише раціоналістичний метод пізнання.

Беручи до уваги, що в основі його філософської системи лежить вчення про єдину субстанцію, атрибутами якої є протяжність і мислення, на основі цього можна з певністю твердити, що його монізм, як одна із версій вчення про суб-

станцію є більш послідовним варіантом вирішення суперечності між мисленням, як атрибутом духовної субстанції, та протяжністю, як атрибутом субстанції матеріальної, які певною мірою суперечать одна одній в дуалізмі Р.Декарта. Це говорить про те, що Б.Спіноза ототожнив субстанцію і Бога, де філософська і релігійна картини світу збігаються. Отже, останній відходить від вчення Декарта про дві субстанції, що своєю чергою говорить про те, що він спочатку визначає, хто є вічною, нескінченною, нествореною субстанцією, а вже потім визначає, хто (що) є її скінченні модуси, а саме: природа, що творить і не ідентична їй створена природа (світ і людина).Таким чином, у вченні Спінози окрім Бога не існує ніякої іншої субстанції як, наприклад, у Декарта. У зв'язку з цим Спіноза зауважує: “Окрім Бога ніяка субстанція не може ні існувати, ні уявлятися” [7:263]. І ще: “Все, що тільки існує, існує в Богові, і без Бога ніщо не може ні існувати, ні уявлятися” [7:263]. Отже, згідно зі Спінозою, Бог є абсолютне буття, в якому немає жодного заперечення і, таким чином, Він містить у собі нескінченну множину атрибутів, а це значить, що Бог існує необхідно. Звідси випливає, що протяжність і мислення є атрибутами єдиної субстанції, які ми є спроможні осягнути, тобто “Порядок і зв'язок ідей – те саме, що й порядок і зв'язок речей” (Спіноза). Таким чином, тіла – це модуси Бога в атрибуті протяжності, а ідеї – в атрибуті мислення. Це говорить про те, що тіло і мислення є двома аспектами однієї людини. Отже, згідно зі Спінозою, якщо ідеї людського духу співвідносяться з Богом, то тільки тоді вони (ідеї духу людини) є адекватними та істинними, що говорить про те, що в основі нашого мислення мається мислення Бога, яке забезпечує адекватність та істинність ідеї, що, своєю чергою, забезпечує відповідність реально існуючій речі. Таким чином розмірковування Спінози про субстанцію повністю пов'язані з раціоналізмом.

Згідно з Б.Спінозою, є три способи пізнання, а саме: чуттєвий, за допомогою якого можна отримати лише неповне знання, оскільки воно дає знання лише про одиничні речі та явища, що говорить про те, що мислитель відкидає цей спосіб не надаючи йому (чуттєвому пізнанню) будь-якого зна-

чення; другий спосіб пізнання – це пізнання, яке відбувається лише за допомогою розсудку. Цей спосіб пізнання, згідно зі Спінозою, є певною мірою адекватним способом пізнання істини, але не є досконалим, оскільки, згідно з мислителем, має потребу в опосередкуванні. І тільки третій спосіб пізнання, на думку мислителя, а саме інтуїтивний, де істина досягається безпосередньо за допомогою тільки розуму і не залежить ні від будь-якого досвіду, оскільки вона (істина) інтуїтивно споглядається, є досконалим.

Отже, інтелектуальна інтуїція, згідно з мислителем, є найвищим способом пізнавальної діяльності людини. Таким чином, людина, за Б.Спінозою, за допомогою інтелектуальної інтуїції усвідомлює те, що все необхідне – це розуміння неминучості необхідного.

На основі цього мислитель формулює своє визначення етичного поняття свободи. Таким чином свобода – це пізнана необхідність, причиною якої (необхідності) є тільки Бог. Любов до Бога разом з пізнанням причинних зв'язків природи з необхідністю призводить, згідно Б.Спінози, до свободи. Таким чином інтелектуальна любов до Бога є єдиним засобом досягнення свободи, завдяки якій, людина стає вільною від рабства своїх афектів та пристрастей, долаючи в такий спосіб страждання. Однак слід зауважити, що таке розуміння свободи елімінує як можливість вибору між добром та злом, а відтак і можливість духовного розвитку (Г.Ляйбніц), так і можливість самочинно (творчо) розпочинати новий ряд подій (І.Кант).

Г.Ляйбніц як енциклопедично освічена людина (математик, фізик, юрист, дипломат, історик та філософ в одній особі) завершує собою раціоналізм європейської філософії Нового часу. Він був знавцем філософії Р.Декарта, Б.Спінози та філософії англійського сенсуалізму. Щодо представників раціоналізму і їх філософії, то він не погоджувався як з концепцією дуалізму Декарта, так і з концепцією монізму Спінози. На відміну від першого, який зводив матеріальність до протяжності, Ляйбніц вважав, що з протяжності не можуть бути виведені основні фізичні властивості тіл. Щодо концепції Спінози, то Ляйбніц чітко визначив, що така моністична

картина світу неодмінно призводить до пасивності дійсності, аргументуючи це тим, що якщо існувала б лише одна субстанція, то у зв'язку з цим всі речі були б пасивні, а не активні.

Надалі, не дивлячись на те, що Г.Ляйбніц був прибічником раціоналізму, він не відкидав, на відміну від Б.Спінози, погляди представників філософії сенсуалізму і на основі цього позитивно оцінює як чуттєве пізнання, так і значення в ньому досвіду. Таким чином, мислитель є переконаним у неповторності та унікальності кожної речі, що становить собою основу якісного розмаїття явищ. У зв'язку з цим він приходить до висновку, що кількість субстанцій – безкінечна.

Г.Ляйбніц протиставляє дуалістичній (Р.Декарт) і унітарно-моністичній (Б.Спіноза) орієнтації плюралістичний підхід. Ядром його філософії є розв'язання ним метафізичних проблем шляхом введення поняття монада. Так виникає вчення про “монади”, а саме: монадологія – назва, якою позначають його філософію. Монада характеризується як проста, неподільна атом-субстанція, головним атрибутом якої є її сила, здатність до дії, що визначається як активність. Таким чином, згідно з Ляйбніцем, монади – це справжні атоми природи, елементи речей. Щодо активності монад мислитель зауважує: “Постійно існує одна й та ж сила, одна й та ж енергія і вона переходить лише від однієї частини світу до іншої, дотримуючись законів природи” [5:430]. І далі: “Субстанція є істота, здатна діяти. Будь-яка справжня субстанція тільки й робить, що діє” [5:44]. Це дає підстави вважати, що монади наділені унікально-неповторними ознаками, вони індивідуальні, тобто жодна монада не є ідентичною з іншою. Наступною істотною ознакою монад, згідно з Ляйбніцем, є те, що кожна монада являє собою деякий світ сам по собі, відображаючи, таким чином, у собі весь світовий порядок. Ляйбніц вважає, що кожна монада є “живе дзеркало Всесвіту”, вони не мають вікон, аби що-небудь могло в них входити або з них виходити; вони взаємодіють інакше, єдине відношення, яке існує між монадами, – це гармонія, яка являє собою принцип, який є внутрішнім порядком всіх монад у світі, де порядок долає їх (монад) ізолюваність. Монади виз-

начаються Ляйбніцем за ступенем розвитку, що відображається в активності і досконалості, поділяючи їх на три види, а саме: неорганічний вид або монади найнижчого рівня розвитку (“оголені”), які характеризуються пасивною перцепцією, тобто пасивною здатністю сприйняття, оскільки, згідно з мислителем, вони “сплять без сновидінь”. Вони здатні лише утворювати нечіткі уявлення. Другий вид монад Ляйбніц визначає як монади-душі – це душі тварин, які відповідають другому рівню розвитку, оскільки їм властиві відчуття і ясні уявлення, які (уявлення) спираються на них (відчуттях). Третій вид монад – це монади-духи, які мають здатність до аперцепції. Ці монади відповідають третьому рівню розвитку структури свідомості, де перцепція супроводжується усвідомленням свого стану, що говорить про те, що ці монади наділені свідомістю і мають здатність до активного мислення. Це говорить про те, що ці монади мають властивості особистості, оскільки мають самосвідомість. Таким чином, згідно з мислителем, відбувається поступове сходження монад від матерії до душ тварин, а потім і до рефлексивного духу людини. На основі цього виникає запитання: яка кінцева межа розвитку монад? У зв’язку з цим Ляйбніц вводить поняття монада-Бог, яка попередньо встановлює гармонію між усіма монадами і є найвищою межею досконалості. Звідси випливає, що головна монада – Бог оточує себе нескінченною множиною інших монад, діючи як їхня ентелехія, поєднуючи їх в “агрегати”. Таким чином, згідно з Ляйбніцем, монади не можуть чуттєво пізнаватися, оскільки не мають просторових (фізичних) характеристик, що говорить про те, що вони можуть пізнаватися лише за допомогою розуму. Отже, кожна монада завдяки своїй активній внутрішній діяльності прагне вдосконалення, тобто, постійно змінюючись, вони розвиваються, де їхній розвиток не підлягає зовнішньому впливу.

Таким чином, згідно з мислителем, джерелом розвитку є кожна монада, де ініціаторами розвитку виступають діючі та цільові (фінальні) причини, основу яких становить Бог. Дійові причини – це причини, які викликають зміни у сполученнях самих монад, тобто тілах, а цільові (фінальні) причини –

це причини, які, згідно з Г.Ляйбніцем, визначають розвиток окремих монад, тобто є внутрішніми причинами їх розвитку. Розвиток характеризується мислителем не тільки як нескінченний процес змін, а й незнищенністю самих монад, що говорить про те, що у Всесвіті не відбувається ні виникнення, ні знищення монад, де кожна з них містить у собі своє минуле, теперішнє та майбутнє.

Таким чином можна з певністю твердити: згідно з Г.Ляйбніцем, найвищою досконалістю монад як їх найвищою межею є Бог, що говорить про те, що духовне зростання людини є безмежним.

У своїй теорії пізнання Г.Ляйбніц, на відміну від Р.Декарта, відкидає теорію вроджених ідей, згідно з якою, існує вроджена ідея або поняття як раніше (попередньо) дане. Натомість мислитель вважає, що у розпорядженні розуму, на відміну вроджених ідей, є лише вроджені принципи, які Ляйбніц розуміє як зародки, тенденції, котрі мають здатність розвиватися у напрямку до усвідомлення ідей, вносячи, таким чином, момент розвитку (як і в метафізиці) у своїй теорії пізнання. Таким чином стає очевидним те, що без чуттєвого пізнання і досвіду, які б стимулювали тенденції розвитку пізнання, якими (тенденціями) оперує розум, не обійтися. На основі цього Ляйбніц бере до уваги головну тезу сенсуалізму Дж.Лока, а саме: “немає нічого в розумі, чого б раніше не було у відчуттях”, доповнюючи її положенням “крім самого розуму”, тобто вродженої здатності до розвитку міркування і (в подальшому) до утворення понять та ідей на основі активного мислення.

Таким чином чуттєве пізнання в Г.Ляйбніца стає необхідною передумовою пізнання раціонального, яке (раціональне пізнання), згідно з мислителем, виявляє суттєве, тобто дійсне у світі. Отже, вирішивши проблему взаємозв'язку чуттєвого і раціонального пізнання, Ляйбніц на цій основі розрізняє істини факту та істини розуму, які формулюються ним як концепція двох рівнів істини. Істини факту, згідно з мислителем, дає чуттєве пізнання як істини емпіричні, які (істини факту) стосуються лише поодиноких явищ та подій і, навпаки, істини розуму дає лише раціональне пізнання як істини

загальні та необхідні. З істинами розуму і факту Ляйбніц пов'язує ідею двох царств: цільових причин, що відносяться до душі, і матеріальних причин, що відносяться до тіл, які, своєю чергою, під проводом Бога гармонійно поєднуються у царство благодаті та царство природи.

У своїй етиці Г.Ляйбніц, на відміну від Б.Спінози, намагається глибше осмислити проблему свободи. Вважаючи необхідним усе те, що не є можливим, Ляйбніц розуміє можливість як можливість розвитку, де передбачається як ситуація вибору між добром та злом, так і множинність мотивації, де пізнана необхідність, за визначенням Спінози, втрачає свій фаталістичний і однозначний характер. Таким чином, згідно з Ляйбніцем, свобода – це діяльність людини, яка сприяє її розвитку, де розвиток слід розуміти як духовне зростання, яке передбачає свої рівні та різновиди, найвищою межею якого (духовного зростання) є Бог.

Підсумовуючи проведені дослідження, можна зробити висновок: завдяки розвитку наукового знання в епоху Відродження і в XVII ст. відбуваються радикальні зміни щодо авторитету церкви та традиційної формальної логіки періоду схоластики.

Вихідним пунктом філософії Р.Декарта щодо традиції та авторитету стає сумнів, а щодо традиційної логіки, то її місце, хоча й не повністю, посідає наука, оскільки було встановлено, що наука може стати аподиктичною, а людина – досягнути повноти знання лише в тому разі, якщо вони використовують математику. Крім цього досліджено та виявлено, що “картезіанський сумнів” – це не скепсис епохи Античності, як самоціль, а лише як засіб, що за своїм проявом є методологічним скепсисом, який допомагає суб'єкту пізнання звільнитися від детермінації об'єктивної реальності, надаючи йому можливості виносити власні судження. Це дає підстави вважати, що виявлено взаємозумовленість “картезіанського сумніву” і тези “Я мислю, отже існую”. Надалі виявлено, що мислення, згідно з Декартом, як все те, що здійснюється усвідомлено, у пізнанні виконує функцію осмислення різноманітності як фактичних даних, так і інтелектуального досвіду, набуваючи, таким чином, знання засовано-

го на внутрішній самодостовірності свідомості. Виявлено, що самодостовірність свідомості гарантована вродженими ідеями, які усвідомлюються завдяки навіюванню свідомості вищою інстанцією, а саме – ідеєю Бога, яка також є вродженою і проявляється як Божественне світло розуму. Щодо наукового методу пізнання, то основною рисою його є ототожнення реальної причини і логічної основи, оскільки на основі набутих уже знань щодо навколишнього світу можна, згідно з Декартом, пізнавати власний логічний смисл і весь навколишній світ як його логічне влаштування на засадах чистого мислення. У своєму вченні про субстанцію мислитель вважає, що крім досконалого, вічного, нествореного буття Бога у світі ще існують дві незалежні одна від одної субстанції – матеріальна та духовна, що неминуче розриває реальний світ на дві замкнені в собі зони, що говорить про яскраво виражений дуалізм, який долається зверненням до божественної могутності.

Таким чином можна вважати, що ідея Бога в метафізиці Р.Декарта є інтегруючою силою, яка долає дуалізм, а основною рисою його філософії є гносеологізм, оскільки увага мислителя в основному зосереджена саме на пізнанні, а точніше – на розробці наукового методу пізнання, що своєю чергою засвідчує, що етичний і, особливо, естетичний проблематиці мислитель не приділяв належної уваги.

Б.Спіноза, відійшовши від вчення Р.Декарта про дві субстанції, спочатку визначає хто є вічною субстанцією, яка є причиною самої себе (Бог), а вже потім визначає хто є її скінченні модуси, а не самостійні субстанції, як у Декарта. Це говорить про те, що субстанція (Бог) у Спінози оформлюється атрибутами, які осягаються розумом. Звідси випливає, що його монізм (існує лише одна субстанція – Бог), як одна з версій вчення про субстанцію, є більш послідовним варіантом вирішення суперечності між мисленням, як атрибутом духовної субстанції, і протяжності, як атрибутом субстанції матеріальної, які певною мірою суперечать одна одній в дуалізмі Декарта, де суперечність знімається лише за безпосереднього втручання Бога. Таким чином, Спіноза долає дуалістичну “прірву” між мисленням та природою, утве-

рджуючи як раціоналізм в усій його повноті, де збігаються структура розуму і структура світу, так і пантеїзм, на відміну від деїзму Декарта.

Надалі стає очевидним той факт, що міркування Б.Спінози щодо субстанції, яке (міркування) свідчить про чітко виражений раціоналізм, відбивається і на його теорії пізнання, а саме: він (з позиції свого чіткого раціоналізму) відкидає будь-яке значення чуттєвого пізнання і досвіду, аргументуючи це тим, що істина досягається лише за допомогою розуму, тобто інтуїтивно (безпосередньо) споглядається і, таким чином, не залежить від будь-якого досвіду. Окрім цього, на відміну від Декарта, який зосереджував основну увагу на пізнанні, Спіноза надає належної уваги і етичній проблематиці, визначаючи (з позиції свого чіткого раціоналізму) поняття свободи, як пізнану необхідність, аргументуючи це тим, що тільки ясне й чітке пізнання може звільнити людину від її афектів, де пізнана необхідність корелює з інтелектуальною любов'ю до Бога.

Щодо Г.Ляйбніца слід зауважити, що його основною заслугою, оскільки вона, значною мірою, позитивно вплинула як на його теорію пізнання, так і на його етику, є розв'язання ним метафізичних проблем шляхом введення ним поняття монада. Визначаючи монаду як просту і неподільну субстанцію, Ляйбніц, на відміну від матеріальної субстанції Р.Декарта, атрибутом якої є протяжність, вважав, що субстанція не може бути протяжною, оскільки в такому разі вона була б подільною, аргументуючи це тим, що субстанції (монади) не мають форми, бо з неї (форми) з необхідністю витікала б подільність, що говорить про те, що він далеко не повністю був згідний з концепцією дуалізму Декарта.

Незважаючи на те, що Г.Ляйбніц погоджувався з Б.Спінозою як щодо питання субстанціональної основи, так і щодо її (субстанціональної основи) визначення (Бог є первинна Єдність, або початкова проста субстанція), все ж не погоджувався зі Спінозою в тому, що субстанція є одночасно і всім, і субстанцією. Він аргументує це тим, що якщо б існувала лише одна субстанція як самодетермінуюча сила, де існування і сутність збігаються, а породження означає ви-

никнення лише за існуванням, то у зв'язку з цим в природі не може бути творення, а лише породження, що, своєю чергою, неодмінно призводить до пасивності дійсності. Таким чином Ляйбніц всупереч Спінозі прагне максимально врахувати індивідуальність, унікальність та неповторність реального існування, як іманентне вираження духовної сутності. Згідно з мислителем, монади мають духовний, нематеріальний характер. Звідси випливає, що унітарно-моністичній орієнтації Спінози Ляйбніц протиставляє плюралістичний підхід, розвиваючи його в систему ідеалістичного плюралізму.

У своїй теорії пізнання Г.Ляйбніц відкидає тезу Р.Декарта про вроджені ідеї, замінюючи їх вродженими принципами (тобто тенденціями, якими оперує розум), які мають здатність розвиватися до усвідомлення ідей, вносячи, таким чином, момент розвитку у своїй теорії пізнання. Надалі, на відміну від Б.Спінози, Ляйбніц не відкидає чуттєвого пізнання та ролі досвіду в процесі пізнання, хоча й надає раціональному пізнанню відчутної переваги, оскільки воно, на відміну від чуттєвого пізнання, яке дає лише істини факту, тобто знання лише про поодинокі явища та події, дає знання про істини загальні та необхідні. Свідченням цього є те, що Ляйбніц бере до уваги і приймає основну тезу сенсуалізму Дж.Лока, а саме: “немає нічого в розумі, чого б раніше не було у відчуттях”, доповнюючи її – “крім самого розуму”, який (розум) володіє вродженими тенденціями (задатками) до міркування, в процесі розвитку якого утворюються поняття та ідеї, на основі вже активного мислення, що говорить про один з основних принципів його теорії пізнання, а саме – принцип розвитку.

У своїй етиці Г.Ляйбніц, на відміну від Б.Спінози, вважаючи необхідним усе те, що не є можливим, поклав край визначенню Спінозою поняття свободи як пізнаної необхідності, розуміючи можливість як можливість розвитку, де розвиток у своїй етиці він розуміє як духовне зростання, найвищою межею якого є Бог.

Щодо гармонії як естетичного поняття, то, згідно з Г.Ляйбніцем, наперед встановлена гармонія розв'язує не лише проблему зв'язку душі і тіла, а й у кінцевому підсумку є цен-

тром або швидше ядром цієї філософської системи, оскільки, згідно з мислителем, Бог від самого початку так створив монади, що вони перебувають у згоді. Таким чином, гармонія є принципом, який він розуміє як внутрішній порядок усіх монад у світі, що говорить про те, що послідовність перцепцій в окремих монадах мовби запрограмовані Богом.

Таким чином, генезис раціоналізму полягає в наступному. Р.Декарт, надаючи розуму у своїй теорії пізнання вирішального значення, зумовлює початок нової традиції у філософії під назвою раціоналізм. Раціоналізм означає, що тільки те, що пізнано логічно і раціонально, тобто лише за допомогою розуму як єдиного гаранту істини, може бути істинним. В основі цього пізнання, згідно з мислителем, як висхідною достовірністю, полягає мисляче Я, яке є внутрішньою самодостовірністю свідомості, що говорить про те, що мислитель приходить до визначеного суб'єктивізму. Підґрунтям цього, за Декартом, є сумнів, який піддає ретельній критиці як чуттєве пізнання, так і деякі судження розуму, що говорить про те, що мислитель не відкидав повністю роль чуттєвого пізнання.

На відміну від Р.Декарта, Б.Спіноза з позиції свого чіткого раціоналізму відкидає будь-яке значення і роль чуттєвого пізнання та досвіду. Згідно з Г.Гегелем, Спіноза об'єктивізує певний суб'єктивізм філософії Декарта у формі абсолютної істини, що свідчить про те, що раціоналізм Спінози є більш послідовним. Крім цього, на відміну від Декарта, який в основному зосереджує увагу на теорії пізнання, що говорить про те, що основною рисою його філософії є гносеологізм, Спіноза надає належної уваги і етичній проблематиці, свідченням чого є його головний твір "Етика".

Г.Ляйбніц у своїй теорії пізнання різко критикував як теорію вроджених ідей Р.Декарта, так і раціоналістичну односторонність Б.Спінози, який повністю відкидає роль чуттєвого пізнання і досвіду. Натомість Ляйбніц, приймаючи головну тезу англійського сенсуалізму Дж.Лока – "немає нічого в розумі, чого б раніше не було у відчуттях", – доповнює її положенням "крім самого розуму", вносячи таким чином принцип розвитку у свою філософську систему. Це говорить про

те, що філософія Ляйбніца завершує розвиток раціоналізму у філософії Нового часу.

На закінчення статті слід зазначити наступне. З проведеного дослідження стає очевидним факт, що з розв'язанням метафізичних проблем (Г.Ляйбніц) теорія пізнання набуває більшої завершеності. Це говорить про певну взаємозумовленість онтології та гносеології, що, своєю чергою, дає підстави вважати, що чим краще розв'язується метафізична проблематика, тим завершенішим стає пізнання.

1. Виндельбанд В. История философии / В. Виндельбанд. – К. : Ника-Центр, 1997. – 560 с.
2. Гегель Г. Лекции по истории философии: трилогія / Г. Гегель. – СПб. : Наука, 2006. – 584 с.
3. Декарт Р. Сочинения: В 2-х томах / Р. Декарт. – М. : Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 [2] с.
4. Кассирер Э. Философия Просвещения / Э. Кассирер. – М. : РОС-СПЭН, 2004. – 400 с.
5. Лейбниц Г. В. Сочинения: В 4-х томах / Г. В. Лейбниц. – М. : Мысль, 1982. – Т. 1. – 636 с.
6. Рассел Б. История западной философии / Б. Рассел. – М. : Изд-во иностр. лит., 1959. – 935 с.
7. Спиноза Б. Сочинения: В 2-х томах / Б. Спиноза. – СПб. : Наука, 2006. – Т. 1. – 489 с.

Miroslav Kravets

Rationalism and its development in the philosophy of the New times

The article is dedicated to research of the development of rationalism in historic – philosophical aspect. The subject of the article is to highlight the key principles R.Descartes's, B.Spinoza's and G.Leibniz's theories of the rationalism. Determind the meaning of the mind in this philosophical tradition. It is going to clarify closeness and difference between the theories this philosophers. The author turns to the analysis of ideas of representatives this philosophy in order to prove the thesis as to the multidimensional character of this philosophical tradition. For elucidation the meaning of the mind in being of man apply the philosophical – rational approach.

Key words: Goodness, rationalism, doubt, thinking, cognition, mind, I, knowledge, monads, intuition, deduction, development, conception.

Кравець Мирослав Васильович (Львів)

Здобувач кафедри історії філософії

Львівського Національного університету ім. І.Франка

Tel.: +38 067 7106871

СЮЖЕТИ ШЕКСПІРА ТА МУЗИКА ЙОГО ДОБИ: ІМІТАЦІЙНА ПОЛІФОНІЯ

Статтю присвячено порівнянню двох історико-культурних феноменів – драматургії В.Шекспіра та імітаційної поліфонії. Автор намагається пояснити структурну особливість шекспірівських сюжетів, відзначену ще В.Гюго – “подвійну” дію.

Ключові слова: В.Шекспір, імітаційна поліфонія, fuga, соната, стрета.

*Запомни путь слетевшего листа
И мысль о том, что мы идем за ними ...*
Л. Аронзон

Кожна доба в історії Європейської культури являє собою певну цілісність. Ще Г.Гегель зазначав, що істинне (das Wahre) є цілим (das Ganze). Ціле є істиною частин. Поезія і музика певної доби пов'язані між собою і узгоджуються з відповідною філософією. Тільки ці зв'язки дають змогу зрозуміти кожную складову. Видатні музикознавці (Б.Асаф'єв, В.Конен, Т.Чередніченко) завжди зверталися до дослідження такої єдності.

Мета статті – інтерпретація певної особливості творчого методу В.Шекспіра. Пізнання відбувається шляхом порівняння: розуміння чогось є не що інше як порівняння, те, що неможливо порівняти з чимось іншим, є незбагненне. Можливо, у творчості Шекспіра можна дещо зрозуміти завдяки порівнянню з музикою його доби.

Ідеться про будову сюжету. Ще В.Гюго зауважив: “У всіх п'єсах Шекспіра, за винятком двох – “Макбета” та “Ромео і Джульєти”, – в тридцяти чотирьох п'єсах з тридцяти шести, є одна особливість, яка, очевидно, досі не отримувала належної уваги з боку визначних критиків... Це повторна, паралельна дія, що проходить через всю драму і немовби віддзеркалює її в зменшеному вигляді... Так, Гамлет створює

біля себе іншого Гамлета; він вбиває Полонія, батька Лаерта, і Лаерт за відношенням до нього опиняється точнісінько в тому ж положенні, як він сам за відношенням до Клавдія. У п'єсі два батьки, що вимагають помсти. У ній могли б бути і два привиди. Так, в “Королі Лірі” трагедія Ліра, якого приводять до відчаю дві його доньки – Гонерілья і Регана – і втішає третя дочка – Корделія, – повторюється у Глостера, зрадженого своїм сином Едмундом і врятованого іншим своїм сином, Едгаром. Думка розгалужена на дві, думка, що ніби ехо, повторює саме себе, інша, менша драма, що протікає поруч з головною драмою і копіює її, дія, що несе за собою свого супутника, – іншу, подібну йому, але звужену дію, єдність, розколота навпіл... Отака подвійна дія – це де-що суто шекспірівське”¹ [1:300-301]. Сучасний дослідник зауважує: “Застосування цієї паралельної дії в Шекспіра різноманітне. Воно слугує і “малим дзеркалом”, і для контрасту. Інколи вона по-своєму не менш драматична, ніж основна дія, інколи немов би пародіює його” [3:41-42].

Пізнання відбувається шляхом порівняння. Автор вважає, що сонатна форма трагедії О.Пушкіна “Моцарт і Сальєрі” дає ключ до інтерпретації цього твору [4:488-533]. Для пояснення зазначених В.Гюго повторень спробуємо порівняти форму шекспірівських трагедій з формами сучасної В.Шекспіру поліфонічної музики (його сучасниками були, зокрема, видатні поліфоністи О.Лассо – 1532-1594 і Дж.Палестрина – 1525-1594). Поліфонія – поєднання різних голосів, певним чином узгоджених між собою. Розглянемо імітаційну поліфонію, явище, коли в індивідуалізованих голосах на імітаційному рівні проходить одна мелодія-тема. Власне “імітація” як термін музичної теорії визначається таким чином. Це “точне або неточне повторення (проведення) в будь-якому голосі мелодії, що безпосередньо перед цим прозвучала в іншому голосі” [5:503].

¹ Про це пише сучасний поет: Нет, не одно, а два лица, Два смысла, два крыла у мира. І не один, а два отца Взывают к мести у Шекспира. В Лаэрте Гамлет видит боль, Как в перевернутом бинокле... [2:53].

Голоси тут немовби “наслідують” (імітують) один одного, “біжать” один за одним, не випадково вища, найбільш розвинута з імітаційних форм отримала ім’я “фуга”, тобто “біг” [6:85]. Мистецтво поліфонії розвивалося протягом декількох століть. Перший його розквіт мав місце в XVI ст. (поліфонія *строногого стилю*), – точніше, у другій половині цього століття (В.Шекспір народився 1564 р.). Старші сучасники Шекспіра О.Лассо і Дж.Палестрина – класики строного стилю. Другий період розквіту поліфонії пов’язаний з творчістю Й.С.Баха (перша половина XVIII ст.) і знаходиться вже в межах *вільного стилю*.

Головне досягнення майстрів доби строного стилю – найвищий рівень мистецтва імітації [6:327:328]. Імітація має велике значення як прийом розвитку (розробки) тематичного масеріалу (в поліфонії). Зумовлюючи зростання форми, імітація в той же час гарантує тематичну (образну) єдність цілого (Т.Мюллер).

Музикознавець О.Должанський у своїх роботах досліджував культурологічні та філософські аспекти поліфонії. Ще в кандидатській дисертації (“Фуга у творчості Й.С.Баха”, 1942 р.), він зазначав: “Починаючи із зародження і розвитку багатоголосся та впродовж багатьох століть до бахівської творчості включно, переважна більшість творів професійної музики, зовні немовби побудованих різноманітно (твори на *cantus firmus*, варіації, *basso ostinato*, річеркари, канони, інвенції, фуги), насправді ж об’єднані єдиним *композиційним принципом*, який лише згодом, у середині XVIII ст., втратив свій панівний статус. Принцип цей полягає в тому, що кожен твір або його самостійна частина містить виклад і трактування *однієї думки*” (курсив мій. – О.П.) [7:10-11].¹

Подібне до поліфонічної фактури, щоправда, в простішому, двоголосному варіанті можна побачити в шекспірівських трагедіях.

¹ Про це пише один з видатних композиторів XX ст. А.Веберн: “З однієї головної думки розвивати все наступне – ось найміцніший зв’язок!” [9:48].

Автору вже доводилося писати про драматургічні потенції поліфонічної фактури і про поліфонічність драматургії: кожна дійова особа драми подібна до одного з голосів поліфонічного твору [9:255-271]. Тепер зауважимо, що в деяких голосах можуть мати місце імітації.

“Гамлет” починається з того, що Клавдій убиває свого брата, датського короля Гамлета (ця подія залишається за рамками п’єси, глядач дізнається про неї з промов дійових осіб). Отримавши звістку про смерть батька, принц повертається на батьківщину, вислуховує розповідь привида щодо деталей злочину, готує та здійснює помсту. З Лаертом, сином придворного Полонія, глядач знайомиться в першому акті, – попрощавшись із батьком і сестрою, той їде з Данії до Франції. У четвертій сцені третього акту принц Гамлет вбиває Полонія. Отримавши звістку про смерть батька, Лаерт повертається на батьківщину, вислуховує розповідь короля щодо деталей вбивства, готує та здійснює помсту – вбивство Гамлета. Таким чином, в структурі трагедії Гамлет і Лаерт подібні до двох голосів в структурі поліфонічної п’єси, – в кожному з цих голосів проходить одна і та ж тема (вбивство батька і помста сина). Смісловий центр трагедії утворюється мотивом, який можна було б визначити як “неминучість і згубність помсти” (це і є та одна-єдина – центральна – думка “поліфонічного” твору). Головний герой є месником і об’єктом помсти. Гамлет не може не мстити за вбивство батька, проте ця помста для нього є згубною. Бажаючи вбити короля, він випадково вбиває Полонія і стає жертвою помсти Лаерта. Месник Лаерт теж гине у фінальному двобої від руки Гамлета. Таким чином, “Гамлета” можна розглядати як трагедію про *згубність помсти*. І Гамлет, і Лаерт гинуть немовби спокутуючи скоєне кожним з них вбивство (принц, бажаючи помститися королю, ненавмисно вбиває Полонія, Лаерт навмисно вбиває Гамлета, але при цьому гине сам). Таким чином згубність помсти продемонстровано двічі. Слід поставитися з особливою увагою до того, що автор вважає за необхідне повторити! Цікаво, що другий голос з імітацією (Лаерт) вступає майже в точці золотого перетину всієї п’єси (ближче до середини четвертого акту).

Цілком аналогічною є драматургія в “Королі Лірі”: тут теж два різних голоси, в яких лунає одна й та сама тема – Лір і Глостер. У цьому випадку смисловий центр трагедії утворюється мотивом, який можна було б визначити як “проблема батьків і дітей”. Справді, пусковий момент сюжету – помилка (можливо, обумовлена старечим недоумством): Лір помиляється в оцінці дочок, Глостер – синів. Старий з ослабленим розумом не може не помилитися, але ця помилка для нього є згубною.

Що нового й цікавого можна побачити в шекспірівських трагедіях при такому погляді? По-перше, стає зрозуміла тема кожної з них. У “Гамлеті” – це неминучість і згубність помсти, в “Лірі” – проблема батьків та дітей. В “Гамлеті” ані принц, ані Лаерт не хочуть вмирати, але неминучість помсти тягне обох до загибелі. У “Лірі” в кожного з батьків є погані діти (у Ліра – Гонерілья і Регана, у Глостера – Едмунд) і добрі діти (у Ліра – Корделія, у Глостера – Едгар). Конфлікт між добрими й поганими – рушійна сила розвитку сюжету. Таким чином, обидві ці шекспірівські теми відповідають умові, якій, на думку О.Должанського, повинна відповідати тема фуги: обидві вони є внутрішньо контрастні, втілюють єдність протилежностей [10:157]. Отака двоїстість забарвлює також образ головного героя: Гамлет – месник і об’єкт помсти, Лір одночасно є кривдник і скривджений.

По-друге, стає зрозуміло, хто є другою (найзначущою після головного героя) особою в кожній з п’єс: адже обидві трагедії – це твори, так би мовити, багатолюдні, дійових осіб багато. На головну дійову особу вказує “друга” персона в “Гамлеті” – Лаерт, в “Лірі” – Глостер. В обох парах (Гамлет і Лаерт, Лір і Глостер) звучить мотив божевілля: Гамлет удає божевільного, Лір справді на певний час божеволіє (втім, і в “Лірі” є особа, що вдає божевільного – Едгар). Уявне божевілля першого і справжнє божевілля другого підкреслюється повним психічним здоров’ям Лаерта і Глостера (відразу пригадується О.Пушкін, що ретельно вивчав В.Шекспіра, зокрема “Гамлета”: його поетичний світ теж рясніє божевільними, – Євген з “Мідного вершника”, Германн з “Пікової дами”. Цікаво, що в “Маленьких трагедіях” Моцарта, Альбера, Гуана,

й тих, що бенкетують, їхні антагоністи називають божевільними. Зазначимо також, що і проблема згубності помсти знаходилася в центрі етичних розмислів російського поета).

Зовсім особливе і досить важливе місце в структурі обох трагедій займають сцени, в яких діють обидва персонажі (перша і друга персони одночасно: Гамлет і Лаерт – в “Гамлеті”, Лір та Глостер – в “Лірі”). В структурі фуги цьому відповідають *стрети* (імітаційне проведення теми, що характеризується вступом імітуючого голосу до завершення теми у попередньому голосі). Стрета – суто контрапунктичний засіб згущення і ущільнення звучання, високоефективний прийом тематичної концентрації; цим визначається її особлива смислова насиченість. Стрета – прийом, що сприяє виявленню сутності теми як провідної музичної думки в процесі розгортання твору; разом з тим *стрета відзначає вузлові моменти твору*, тобто є рушійним і одночасно фіксуючим фактором поліфонічної форми (як єдності “такого, що стає” і “такого, що постало”) [6:320-321]. У “Гамлеті” дві такі “стрети”: сцена Гамлета і Лаерта на кладовищі (похорон Офелії, Гамлет і Лаерт б’ються у відкритій могилі) та фінальний поєдинок Лаерта і Гамлета (трагічна подоба бійки в могилі – на цей раз обидва гинуть); обидві, дійсно, відзначають вузлові моменти твору. В “Лірі” – це сцени четверта і шоста кульмінаційного третього акту (“Буря в степу”). Такі шекспірівські “стретти” ще й з дивовижним мистецтвом підкреслюють відмінність між головним героєм і його, так би мовити, двійником, – Лаерт, хоч дещо подібний до Гамлета, все ж не є Гамлетом, а Глостер – не Лір.

Кожна з епох розвитку європейської музики має свою специфіку. Якщо звернутися до уявлення про *дух часу*, то можна було б сказати, що дух XVII ст. пише *фуги*, а дух “доба Гете” – *сонати*. О.Должанський пише про філософський сенс найбільш розвинутої форми імітаційно-контрапунктичної музики, що увібрала в себе все багатство засобів поліфонії, – про філософський сенс фуги. Протиставляючи її сонаті, він зазначає, що форма фуги склалася в межах християнського монотеоцентризму і корелює з уявленням про одиничність і нерухомість істини (“Я єсмь Шлях, і Істина, і Жит-

тя”, – каже про себе Ісус). Сонатна форма, що досягла розквіту пізніше, на рубежі XVIII-XIX ст., корелює з поглядами Г.Гегеля на сутність трагічного конфлікту, – це зіткнення двох правд, двох точок зору, кожна з яких є цілком обґрунтованою (в історичній перспективі – множинність істини, плюралізм постмодерну) [11:317-321]. Зіставлення фуги і сонати як *композиційних принципів* (О.Должанський), значення яких виходить далеко за межі власне музичної специфіки і має загальнокультурне значення, є, зокрема, зіставлення двох концепцій істини: істина як єдина і нерухома (фуга) та істина як процес, рушійною силою якого є конфлікт протилежностей, “форма поступового драматичного становлення висновку” [10].

Отже, О.Должанський констатує протистояння фуги і сонати, їх протилежність. Проте в будь-якому протиставленні приховано об’єднання, протилежності збігаються. Інший чудовий музикознавець XX ст., учень А.Веберна Ф.Гершкович, також вказує на глибинну спорідненість фуги і сонати: “Коли говорять про “поліфонічні форми”, тобто про форму поліфонічної музики бахівської і добахівської епох, зазвичай мають на увазі дещо, що насправді є зовсім не формою – структурою – твору, а чимось іншим. Чи вважати, наприклад, фугу музичною формою, коли мало не кожна бахівська фуга побудована інакше? Аналіз фуги, або інвенції, або якогось іншого твору Й.С.Баха, жанр якого розглядається як його форма, насправді являє собою лише аналіз фактури... і гармонії цього твору. Форму ж необхідно шукати глибше. Музична форма за *своєю сутністю* є незалежною від доби, якій належить даний твір. Зате від доби залежить *рівень розвитку* музичної форми. Під таким кутом зору стає зрозумілим, що за фактурою поліфонічного твору може існувати форма, яка повинна була б досягти свого повного розвитку вже в епоху, коли поліфонічний стиль поступився своїм місцем гомофонічному” [13:44]. Далі Гершкович досить переконливо пише про спорідненість фуги і сонати та доводить, що за поліфонічною фактурою однієї з бахівських інвенцій постає сонатна форма (щоправда, в зародковому стані).

Таким чином, зі сказаного можна зробити наступні висновки. Художній культурі певної доби європейської історії притаманна єдність і цілісність. Музична (поліфонічна) форма дозволяє зрозуміти особливості побудови шекспірівських сюжетів. Водночас поліфонічна фактура може втілювати в собі сонатну форму в її зародковому стані – сонатну форму, яка в найвищому своєму розвитку була задіяна одним із наступників В.Шекспіра, – О.Пушкіном [4:488-533].

1. Гюго В. Собрание сочинений в 15 томах / В. Гюго. М. : Государственное издательство художественной литературы. – Т. 14. – 1956. – 495 с.
2. Кушнер А. Канва / А. Кушнер. – Л. : Советский писатель, 1981. – 208 с.
3. Аникст А. Шекспир. Ремесло драматурга / А. Аникст. – М. : Искусство, 1974. – 364 с.
4. Пустовит А. В. Этика и эстетика / А. В. Пустовит. – К. : Межрегиональная академия управления персоналом, 2006. – 680 с.
5. Музыкальная энциклопедия в 6 томах. – М. : Советская энциклопедия. – Т. 2. – 1974. – 958 с.
6. Музыкальная энциклопедия в 6 томах. – М. : Советская энциклопедия. – Т. 2. – 1981. – 1056 с.
7. Чередниченко Т. В. Музыка в истории культуры. Выпуск первый / Т. В. Чередниченко. – М. : Аллегро-Пресс, 1994. – 215 с.
8. Бобровский В. Научное творчество А.Н.Должанского / В. Бобровский // Должанский А. Избранные статьи. – Л. : Музыка, 1973. – 214 с.
9. Веберн А. Лекции о музыке. Письма / А. Веберн. – М. : Музыка, 1975. – 159 с.
10. Пустовит О. В. Сприйняття класичної музики як філософський практикум / О. В. Пустовит // Ставропігійські філософські студії: Збірник наукових праць з філософії, психології, мистецтвознавства, культурології, педагогіки та філософії освіти. Вип. 3. [упорядник Г.І.Побережна]. – Львів : Ставропігійон, 2009. – С. 255-272.
11. Должанский А. Относительно фуги / А. Должанский // Должанский А. Избранные статьи. – Л. : Музыка, 1973. – С.151-164.

12. Пустовит А. В. Концепция времени и ее отражение в композиции поэтических и музыкальных произведений / А. В. Пустовит // Язык и культура. – К. : Издательский Дом Дмитрия Бурого. – Вып. 6, Т. VII. – 2003. – С. 317-321.
13. Гершкович Ф. Об одной инвенции Иоганна Себастьяна Баха (К вопросу о происхождении классической венской сонатной формы) / Ф. Гершкович // Труды по знаковым системам. XI. – Тарту, Ученые записки Тартуского университета. Вып. 467. – 1979. – С. 44-70.

Aleksander Pustovit

**Shakespear`s plots and the music of his time:
imitational polyphony**

Two phenomena is compared – the Shakespearian drama and the imitational polyphony. The author investigates the “double” action in Shakespearian plots.

Key words: Shakespear, imitational polyphony, sonata, fugue, stretta.

Пустовіт Олександр Віталійович (Київ)

Кандидат фізико-математичних наук, професор кафедри
філософії Міжрегіональної академії управління персоналом
E-mail: yuborkov@gmail.com Tel.: (044) 4565555

ФЕНОМЕН СИНЕСТЕЗІЇ У ТВОРЧОСТІ ХУДОЖНИКІВ В.КАНДІНСЬКОГО ТА М.ЧЮРЛЬОНІСА

В статті розкрито поняття “синестезія”, проаналізовано сучасні наукові теорії синестезії в галузі мистецтва, досліджено прояви феномену синестезії в творчості художників Василя Кандінського та Мікалоюса-Константінаса Чюрльоніса.

Ключові слова: мистецтво, синтез, синестезія.

Постановка наукової проблеми та її значення. На початку ХХ ст. глобальна криза охопила всі сфери суспільного життя. Мистецтво цього періоду, будучи специфічною формою суспільної свідомості, вловлювало і висловлювало “дух епохи”. Воно, виявляючи в художньо-образній формі нове світовідчуття, спонукало людство до пошуків нових ідеалів у житті й творчості. Розмаїття стилістичних течій і експериментів в мистецтві сприяли виробленню принципово нового усвідомлення діалектики простору й часу, що змінило уявлення про саму культуру, її виразові засоби, стилі й жанри. Абстрактне мистецтво стало відповіддю митців на нові культуротворчі процеси. В період модернізації культури (епоха модернізму) проблема синтезу мистецтв постала особливо гостро і актуально. Митці прагнули теоретично обґрунтувати та практично втілити об’єднання різних типів сприйняття, відчуттів (синестезії) в акті сприймання як реальної дійсності, так і художніх творів. В сучасній культурі постмодернізму ця проблема актуалізувалася знову. Відтак, доцільно розглянути синестезію як внутрішню основу синтезу мистецтв.

Аналіз досліджень. Буквально “синестезія” означає “поєднане відчуття” (від грец. “syn” – разом і “aestesis” – відчуття). Проте в науці синестезія найчастіше трактується як “міжчуттєвий зв’язок”. Ключ до пояснення процесів сприймання знаходиться в розкритті цього поняття, що належить до числа найбільш загадкових і найменш вивчених явищ, пов’язаних з людським сприйняттям.

Вивчення феномену синестезії має давню історію в гуманітарних і природничих науках – філософії, естетиці, психології, фізіології, медицині, мистецтвознавстві, мовознавстві. Однак на даний час немає єдиної наукової думки щодо синестезії, не визначена природа і механізм цього феномену. Суперечності з цього питання існують через те, що феномен синестезії як об'єкт вивчення є міждисциплінарним, а його предметна область знаходиться на стику цілого ряду наук.

Ряд дослідників у своїх роботах зазначають, що здатність до синестезії належить до проявів сутнісних сил людини, що культивується у сфері соціальної практики, насамперед у мистецтві.

У творчо-образному мисленні митець створює власну індивідуальну систему символів-понять, яка є вираженням певного сутнісного аспекту реальності – “творчої реальності”, за визначенням І.Герасимової [2:94]. Фізичні об'єкти, абстрактні поняття, емоції зводяться до звуко-зорових образів свідомості, які виконують функцію знаків, що позначають предмет і мають певний сенс. Як зазначає Герасимова, дані, отримані “на підставі фізичного сприйняття, включаються в роботу свідомості, але символічне мислення художнього типу ними не обмежується, оскільки оперує й абстрактними символами-образами внутрішнього походження” [2:95].

На думку Л.Маловицької, синестезія є ознакою розвиненої чутливості митця, є гіперчутливістю, що з'являється як результат “глибокої зосередженості на певному відчутті, пов'язаного з практичним опануванням конкретного виду мистецтва, суміжного з іншим видом мистецтва” та базується на ґрунтовному практичному засвоєнні відповідних творчих навичок. За визначенням Маловицької, синестезія – явище трансцендентне, тобто таке, що виходить за межі звичайного чуттєвого досвіду. Дослідниця зазначає: в процесі творчо-піднесеного стану чи натхнення митця відбувається незвичайна трансформація чуттєвого в раціонально-інтелектуальне, яке суворо підпорядковане певному змісту. Ця “космізація, впорядкування хаотично-ірраціонального чуттєвого матеріалу засобами раціонального оформлення – “об'єкти-

вації”, “матеріалізації” його невимовного сутнісного змісту, “запакування” його багатозначних виявів в оболонку образів, метафор, символів стає унікальною ознакою художньо-образного мислення художників-синестетів” [10].

Визначаючи синестезію як системну властивість естетичного сприйняття і художнього мислення, М.Зайцева стверджує, що процес синестезії є “відображенням у свідомості, в психіці людини взаємозв’язків різномодальних характеристик предметів і явищ дійсності, тобто тих сторін і властивостей, які беруть участь, в своїй основі, безпосередньо в самому акті перцепції (сприйняття), що здійснюється комплексом різнорідних сенсорних систем – зором, слухом і т. д. Компонентами цих взаємозв’язків можуть виступати не тільки екстероцептивні відчуття (зовнішні почуття), а й внутрішні, інтероцептивні та проприоцептивні відчуття” [4].

Деякі автори (І.Абдуллін, І.Ваньчкіна, Б.Галєєв, Є.Єліна, М.Зайцева, О.Зеленіна, І.Кривенкова, Л.Левчук, Н.Маньковська, Ю.Серебрякова,) відзначають асоціативний характер синестезії. Так, Галєєв у своїх дослідженнях зазначає, що синестезії, які використовуються в мистецтві, найчастіше багатшарові за походженням, причому в кожному з цих шарів асоціації можуть бути різного виду: за суміжністю або за подібністю. Але найчастіше виникають синестезійні асоціації за подібністю – за подібністю форми (структури, будови), або за подібністю змісту (емоційно-змістового впливу). Останній тип синестезії, що формується на основі емоційної подібності, найбільше властивий мистецтву.

У той же час І.Мірошник, враховуючи та розвиваючи суб’єктно-діяльнісний підхід до розуміння механізмів регуляції психічних процесів, станів і властивостей, вважає, що “синестезійні здібності є суб’єктно-особистісним феноменом, тобто формуються та здійснюються як цілісний, особистісний творчий акт” [8:56]. Е.Коміна стверджує, що механізми синестезії глибші, ніж аналогія, а на думку Р.Цитовича, синестезія має суто фізіологічні основи і характеризується своєю мимовільністю.

Отже, на даний час в науці не існує єдиної теорії щодо синестезії, однак дослідники наголошують на перспективно-

сті комплексного, міждисциплінарного розгляду цього феномену. Особливо актуальним є дослідження синестезії та форм її прояву в мистецтві, оскільки синестезія – ключ до пояснення процесів сприйняття, пізнання та творчості.

В мистецтві існують різні види синестезії – літературна, музична, образотворча. Найяскравіше проявляється феномен синестезії в образотворчому мистецтві у творчості художників-синестетів В.Кандінського та М.Чюрльоніса. Живописні твори цих митців займають особливе місце у світовій культурі, вражають оригінальним способом вираження креативних ідей за допомогою синестезійного сприймання. Дослідники зазначають, що Чюрльоніс “бачив” музику, а Кандінський “розфарбовував” її у своїй свідомості.

Метою статті є дослідження прояву феномену синестезії в творчості художників В.Кандінського та М.Чюрльоніса.

Західноєвропейським істориком мистецтва А.Хаузером було висунуто концепцію синестезійної основи мистецтва загалом та показано, що рушієм синтезу є явище синестезії. При цьому вчений слушно зауважує, що синестезія і синтез – різні явища. Якщо синестезія – похідна реакцій підсвідомості, асоціативний відгук у свідомості на звук, на колір, на запах, то синтез є феноменом зовнішнього плану, де використовуються засоби одного мистецтва в царині іншого.

В.Кандінський був універсальним у творчості: займався живописом, музикою, поезією, теорією мистецтва, розробив оригінальну концепцію розвитку мистецтва, яка включає розроблену теорію пізнання і принципи формування художньої мови авангарду та абстрактного мистецтва. У формуванні творчої особистості Кандінського важливу роль відіграв символізм, який підготував ґрунт для абстрактного мистецтва, підвів митця до звільнення від предметності. Художник вважав, що саме безпредметність, абстрактні кольори і форми ведуть до “чистого мистецтва”, “абсолютного живопису”. Переваги абстрактного мистецтва, на його думку, полягають в основному в розходженні між “предметним” і абстрактним мистецтвом: “У першому звучання елемента “як такого” приглушається, пригнічується. В абстрактному ж мистецтві воно приходить до повноцінного, звільненого звука” [6:24]. У

своїх книгах “Про духовне в мистецтві”, “Точка і лінія на площині”, “Сходини” Кандінський пояснив причини народження абстрактного живопису і передбачив неминучість включення його до синтезу мистецтв, який стане основою майбутнього мистецтва.

В.Кандінський, спираючись на власні відчуття, стверджував, що “деякі кольори можуть робити враження чогось нерівного, колючого, в той час як інші можуть сприйматися як щось гладке, бархатне, так що їх хочеться погладити (темний ультрамарин, зелена окис хрому, краплак). Саме відмінність між холодними і теплими тонами фарб засноване на цьому сприйнятті. Є такі фарби, що здаються м’якими (краплак), а інші завжди здаються жорсткими (зелений кобальт, зелено-синій окис)” [5:44].

Митець мріяв про “музику сфер” і займався експериментами в галузі звуко-зорової поліфонії, в основі яких лежить синестезія. У своїй творчості, зіставляючи звук і колір, В.Кандінський спирався на принцип “вивільнення” в мистецтві енергії руху, кольору, звуку. Його теорія абстрактного мистецтва ґрунтується на музичному значенні кольорів, на семантиці духовних вібрацій світу і душі. В книзі “Про духовне в мистецтві” Кандінський писав: “Кіновар приваблює і драгує, як полум’я, на яке неодмінно жадібно дивиться людина. Яскравий лимонно-жовтий колір завдає після певного часу біль, як вуху високо звучить труба. Око починає турбуватися, не може довго витримати впливу і шукає поглиблення і спокою в синьому або зеленому” [5:42]. У своїх творах митець проводив аналогії між відтінками фарб і забарвленням звука певних інструментів. Так, жовтий колір асоціюється у нього зі звуком труби, або фанфар, оранжевий – з альтом, червоний – це труба, або барабан, фіолетовий – фагот, синій – віолончель, зелений – скрипка. Митець класифікував фарби за їх ароматами, звуками, формами, вважаючи, що синьому кольору відповідає коло, червоному – квадрат, а жовтому – трикутник.

Основним спонукальним началом творчості В.Кандінський вважав принцип внутрішньої необхідності, під яким слід розуміти здатність відгукуватися на внутрішній голос душі –

“душевні вібрації”. Найбільш сприйнятливими сферами наближення до духовного є література, музика, образотворче мистецтво, які “негайно відображають картину сучасності...” [5:30] та здатні передбачити майбутнє.

Досконалі знання в галузі музики, володіння практичними навичками допомогли В.Кандінському знайти відповідні прийоми і способи втілення ідей на полотні. В його творчості категорії музики знайшли свою відповідність у живописі. В роботі “Про духовне в мистецтві” він писав: “Колір – клавіша. Око – молоточок. Душа – багатострунний рояль” [5:45]. Серед полотен Кандінського є картини з музичними назвами “Композиції”, “Симфонії”, “Імпровізації”, “Фуги”.

Досліди в галузі співвідношення кольору з музичним звуком, танцювальною пластикою, різними запахами В.Кандінський втілює у своєму монументальному творі, сценічній музичній композиції “Жовтий звук”. Ця композиція зі складними світловими і барвистими ефектами є “живою пластикою у просторі”, за визначенням В.Турчина [9:24]. За допомогою синтезу мистецтв Кандінський прагнув створити істинне монументальне мистецтво, в якому “всякий, що заглиблюється у приховані внутрішні скарби свого мистецтва, є чудовий працівник у створенні духовної піраміди, яка підіймається до неба” [5:38].

Литовський митець М.Чюрльоніс одночасно був живописцем, поетом та композитором. На думку І.Ванєкіної, саме “конгеніальність в обох областях творчості, в музиці та живописі, і, відповідно, супутнє цьому яскраве асоціативне мислення художника” [1:68] дозволило митцю втілити принцип музичності в живописних творах, що значно розширило межі цих двох видів мистецтв. Ритм, пластика, візерунок ліній, візерунок мелодії, фарби кольорової палітри і фарби музичних гармоній, форма, композиція, тональність і поліфонія – ці поняття тісно переплелися у творчості Чюрльоніса. Для нього весь світ уявлявся як велика симфонія, в якій люди – ноти. Багато картин митця мають назви, характерні для музики (картини-фуги, картини-сонати, картини-прелюдії). Литовським митцем написано понад 200 музичних творів, десятки живописних полотен. Ці твори посідають особливе

місце в історії розвитку мистецтва, оскільки Чюрльоніс, як стверджує М.Еткінд, спробував “поєднати воєдино обидва мистецтва: кращі його твори хвилюють саме своїм “музичним живописом”. І якщо охопити творчість художника загальом, єдиним поглядом, вона постане своєрідною мальовничою симфонією” [3:35.]. На думку Л.Шапошникової, Чюрльоніс був “першим, хто на початку XX ст. показав шлях Нової Краси, пройшовши крізь болісний пошук та вийшов на космічні простори інших світів... У ньому жив синтез мистецтв і думки, що поєднав в одне ціле музику, мистецтво, слово і глибоку філософію. Музика і живопис, злившись в мистецтві Чюрльоніса, дали несподівані й нетутешні фарби і форми” [11:183]. Ця єдність музики і живопису в творчості Чюрльоніса втілювалася в його “музичному живописі”. Литовський митець не відокремлював музичну творчість від живописної. Він зумів відобразити всесвіт за допомогою звуків, кольорів, ліній. Його твори сприймаються цілісно, органічно. В них тісно переплелися мальовничий простір і музичний час.

Глибокі знання в музиці та живописі, володіння яскравим асоціативним мисленням сприяли створенню М.Чюрльонісом живопису, організованого за законами музичного мислення і форми. Своїм картинам він давав назви музичних жанрів: прелюдія, fuga, соната. Цикли картин (“Соната весни”, “Соната Сонця”, “Соната пірамід”, “Соната моря”) побудовані за принципом сонати в музиці. Кожна така “соната”, як і музичний твір, складається з декількох відповідних частин: “Алегро”, “Анданте”, “Скерцо”, “Фінал”. Живописний образ у Чюрльоніса складається з мотивів, що розвивається протягом всього твору (циклу), що характерно й для музики.

А.Лунєва зазначає, що в творчості М.Чюрльоніса “умови поєднання живописних і музичних закономірностей складні і неоднозначні” [7]. Дослідниця для аналізу взаємодії музики і живопису в картинах митця виділяє визначення категорій простору та часу: “Часовий потік розвитку організований у рамках просторової перспективи, завдяки цьому картини неможливо просто споглядати, їх треба читати від початку до кінця, простежуючи весь шлях розвиток образу та ідеї твору”. “Прочитання” картини обумовлене “динамікою руху тим-

часового потоку, де кожен етап хронологічного розгортання визначає наступний крок в еволюції ідеї твору. Важливо й те, що художник будує свої Сонати циклічно, і змістовний взаємозв'язок здійснюється як в рамках однієї картини, так і в межах всього циклу. Цикл дає нам цілісне уявлення про тимчасовий потік розвитку образів і про їх просторове розміщення” [7]. Через процес розгортання просторової перспективи розвивається й відчуття ритму. Перспектива в картинах Чюрльоніса підпорядкована часу. Вона, за визначенням Лунєвої, “різномоментна”, а кожен її крок є еволюцією одного образу.

Дослідниця І.Ванечкіна виділяє картину “Фуга”, яка найбільш яскраво показує особливості живопису литовського художника. Вона відзначає, що процес сприйняття картини “в часі, подібно музиці, здійснюється, за задумом митця, не тільки за звичною горизонталлю, але й за вертикаллю, знизу догори. При такому сприйнятті в картині чітко помітні три частини, так само, як і в переважній більшості музичних фуг. Фуга в музиці – це поліфонічний твір, в якому головна мелодія (тема) проводиться (імітується) в усіх голосах і супроводжується менш значними однією-трьома мелодіями... в залежності від того, скількох голосів має фуга” [1:70].

Свої Сонати М.Чюрльоніс найчастіше створював за законами музичної форми. Так, “Соната сонця” складається з чотирьох картин (“Алегро”, “Анданте”, “Скерцо”, “Фінал”), які мають будову класичної циклічної музичної сонати. Це яскраво простежується в принципі розташування матеріалу. Однак, як зазначає І.Ванечкіна, “перевага всіх живописних “сонат” Чюрльоніса в тому й полягає, що, не знаючи і не розуміючи всіх тонкощів відображеної в них музичної форми, їх цілком можна сприймати як самостійний (позамузичний) живопис – незвичайний, фантастичний, оскільки в ньому не завжди вгадуються контури реального світу. Незважаючи на його символічну узагальненість і космічну відстороненість, він активно впливає на всю систему почуттів людини” [1:71].

Отже, в своїх циклах живописних сонат М.Чюрльоніс створив унікальну модель світу, де поєдналися музика і живопис. В цій тісній взаємодії мистецтв він прагнув відобра-

зити не тільки зовнішню картину світу, а й внутрішню логіку процесів його розвитку. Філософська концепція Чюрльоніса глибоко символічна, її відзначають всі дослідники творчості художника. Детальний опис, “візуальний словник” живопису Чюрльоніса описаний у В.Ландсбергіса, Ф.Розінера. А.Лунєва зазначає, що “синтезуюча природа символу стала для Чюрльоніса універсальним засобом вираження філософської ідеї, закладеної у творі” [7]. Дослідниці Л.Маловицька та В.Бохнюк визначають картини Чюрльоніса як “філософсько-музичні поеми у фарбах” і підкреслюють, що митець “намагався не просто відтворити незвичні спалахи власної чуттєвості – синестезії, передати уявну гру кольорово-музичних асоціацій, а й особливими живописними засобами (оригінальною символікою, спеціально підбраною кольоровою гамою, своєрідним, неповторним стилем живописного письма) виразити певні змістовні ідеї, які завжди визначалися трансцендентальним змістом” [10:26].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз провідних тенденцій авангардного мистецтва початку XX ст. дозволяє зробити висновок про те, що суттєві розробки загальної проблематики цілісного художньо-естетичного пізнання як синтезу мистецтв ґрунтувалися на феномені синестетизійного сприйняття.

Видатні митці цього періоду розвитку культури В.Кандінський і М.Чюрльоніс прагнули до створення синтетичного мистецтва, яке б змогло відобразити духовність людини. Їх творчість є прикладом естетичного, художнього усвідомлення проблеми синтезу мистецтв – його теоретичне обґрунтування разом з практичними експериментами із врахування синестезії, як особливої здатності людського сприйняття.

Зокрема, В.Кандінський пояснює причини виникнення абстрактного живопису явищем синтезу мистецтв; на його думку, він стане основою майбутнього мистецтва. У своїх творчих експериментах Кандінський, зіставляючи звук і колір, спирався на принцип “вивільнення” в мистецтві енергії руху, кольору, звуку та вважав спонукальним началом творчості принцип внутрішньої необхідності (сили внутрішнього

звучання), під яким слід розуміти здатність відгукуватися на внутрішній голос душі (“душевні вібрації”).

М.Чюрльонісу вдалося втілити принцип музичності в живописних творах (живопис, організований за законами музичного мислення і форми), завдяки чому значно розширилися межі та можливості цих двох видів мистецтв. У тісній взаємодії мистецтв митець прагнув відобразити не тільки зовнішню картину світу, а й внутрішню логіку процесів його розвитку.

Сучасне мистецтво позначене пошуком нових перспектив, можливостей шляхом синтезу різних мистецтв, з врахуванням синестезійного сприйняття. Звернення до творчості В.Кандінського та М.Чюрльоніса відкриває цікаву перспективу можливого використання законів живопису і музики в художній творчості, що дозволяє розширити живописний простір та візуалізувати музичні образи.

Вивчення феномену синестезії в мистецтві дозволяє виявити способи як сприйняття, так і пізнання філософії мистецтва та світобудови загалом. Л.Маловицька справедливо стверджує, що синестезії не є причиною формування філософських поглядів, але суттєво впливають на спосіб розуміння й оформлення думки митця, сприяють більш точному вираженню, візуалізації певної філософської ідеї художника.

1. Ванечкина И. Л. Скрябин и Чюрленис: музыка и живопись на пути к синтезу / И. Л. Ванечкина // Вестник КГТУ. — Казань, 1999. — № 1. — С. 68-73.
2. Герасимова И. А. Музыка и духовное творчество / И. А. Герасимова // Вопросы философии. — 1995. — № 6. — С. 87-97.
3. Эткинд М. Мир как большая симфония / М. Эткинд. — Л. : Искусство, 1970. — 160 с.
4. Зайцева М. Л. Синестетическое восприятие искусства / М. Л. Зайцева [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.rusnauka.com/16.../33900.doc.htm
5. Кандинский В. В. О духовном в искусстве / В. В. Кандинский. — М. : Архимед, 1992. — 109 с.

6. Кандинский В. В. Точка и линия на плоскости / В. В. Кандинский ; пер. с нем. Е. Козиной. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 239 с.
7. Лунева А. Н. Международная научная интернет-конференция “Современные аспекты художественного синтеза в музыкальном искусстве” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rostcons.ru/intconf_2008/mat_luneva.htm
8. Мирошник И. М. Цвет как стимул формирования непосредственно-эмоционального отношения к музыке у детей / И. М. Мирошник // Новые исследования в психологии. – 1987. – № 1. – С. 55-58.
9. Турчин В. “Желтый звук” – синестезическая композиция В.Кандинского / В. Турчин // Декоративное искусство. – 1993. – № 1-2. – С. 24-34.
10. Феномен синестезії у художньому мисленні генія (на прикладі творчості М.К.Чюрльоніса) / Людмила Маловицька, Валерія Бохнюк // Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: творче, критичне і практичне мислення: зб. наук. праць (за матеріалами II Міжвузівської науково-теоретичної конференції від 23 грудня 2009 року) / за загальною ред. д.філос. н. Поліщук О.П. – Житомир : Житомирський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2009. – С. 26-29.
11. Шапошникова Л. В. На берегах иных миров / Л. В. Шапошникова // Тернистый путь красоты. – М. : МЦР, 2001. – 752 с.

Galyna Savchyn

Phenomenon of synesthesia in the work the artists of V.Kandinsky and M.Chyurlenis.

In the article the term "synesthesia", analyzed the current scientific theory of synesthesia in the arts, studied manifestations of the phenomenon of synesthesia in the work of artists Wassily Kandinsky and Mikalojus-Konstantinas Chyurlenis.

Key words: art, synthesis, synesthesia.

Савчин Галина Віталіївна (Дрогобич)
 Викладач культурології та українознавства
 Дрогобицького державного педагогічного
 університету ім. І.Франка.
 E-mail: galina_savchin@mail.ru Tel.: +38 067 3380564

СИМВОЛІКА Ставропігійських Філософських Студій

Слово “ставропігія” (від грецьких слів “ставрос” – ставити, “пігос” – хрест) загалом трактується як хрестовоздвиження і має давнє походження. У Львівських братських школах XV-XVII ст., крім символу автономної церковної одиниці, воно виражало ідею (зміст) підставки для хреста, можливо, й для свічки. Цей нюанс, особливо смисловий зміст хреста в його полірелігійному та мета-історичному аспектах, досить показовий. Він сприяє виходу нашої фантазії за межі регіонального (галицького) поля означення і загалом може виражати і виражає ідею пошуку, відновлення, встановлення чи констатацію істини, змісту буття і тому подібних речей.

Вислів “ultima ratio” (від латинської тези “ультіма раціо” – вирішальний доказ, оптимальне доведення) виступає символом Ставропігійських філософських студій. Ця позиція – оптимальне доведення – гласно чи негласно, свідомо чи несвідомо постійно присутня в усіх наукових концепціях і дискусіях. З одного боку, для обґрунтування своїх ідей всі ми намагаємося знайти цей “ultima ratio”, з іншого – прагнення здійснити це постійно штовхає нас до все нових і нових аргументацій, пошуків, парадоксальних гіпотез...

Символіка малюнків обкладинки. Малюнки побудовано на основі відношень геометричних фігур *трикутника* (*тріади*) і *квадрата* (*тетрактиди*). Ця бінарна композиція (вона часто зображується як вписаний трикутник у квадрат і коло, в центрі яких розміщена точка) насамперед зустрічається у давніх культурах та в езотеричній філософії. На її основі пояснюється природа багатьох речей, структурна динамка процесуального буття будь-яких явищ, в тому числі й феноменологія буття людини.

На *титультній сторінці* тріаду символізують три лінії вгорі, вершина якої спрямована вниз, що вказує на напрям становлення явища з вищого плану до фізичного. Розміщена внизу піраміда – це трансформована у напрямку конкретизації буття явища тріада, в якій присутня і тетрактида. Чотирищаблева піраміда у співвідношенні з тріадою відображає принцип буття фактично усіх істот та речей нашого мінливого світу. Пригадаймо знамениту тезу Лао Цзи про Дао (Дао Де Цзин: IV, VI, XLII вірші): Дао народжує одиницю, одиниця – двійку, двійка – трійку, а трійка є матір'ю всіх речей. Пригадаймо і думку Оригена про Космічного Христа (трактат “Про початки”) – Божественної Трійці, – який присутній у житті всіх істот, в тому числі й конкретному історичному Христі Ісусі. Заслугою останнього є можлива на даний час для нашого світу повнота виявлення Космічного Христа в собі, що й дає підставу визнати в

особі Учителя Ісуса, як і інших великих Учителів, Божество. У контексті ж буття людини три вищі тіла (тріада), які на даний час у більшості людей латентні, у кожному новому їх втіленні трансформують свою божественну монаду і на основі духовного, ментального, астрального та фізичного тіл (тетрактида) щораз вибудовують конкретне фізичне буття.

Зверну увагу і на свідчення езотериків про мислеформу, яка до тих пір буде латентною на астральному плані, доки в ній не отримає свою реалізацію четвертий чинник, тобто доки вона також не отримає форму свого конкретного існування. Динаміку окресленого становлення краще характеризувати в контексті таких чотирьох складових: принципу, становлення, означення, способу існування.¹ Зрештою, співвідношення тріади і тетрактиди виражає собою і процес інволюції та еволюції, а також зміст “ultima ratio”, який ми постійно прагнемо знайти в наших концептуальних доведеннях. Адже як повнота буття, яка прагне виявити себе у наших поясненнях і при цьому проходить вищезазначені чотири етапи становлення – наші дефініції, наш “ultima ratio” (інволюція), – так і істинність наших свідчень (еволюція) не отримає сили, якщо хоч якийсь чином в них не буде виражено зміст того феноменологічного буття речей, яке лежить в їх основі. Недаремно ж Геракліт каже: “Пануванню речей властивим є прагнення утаїтися”, а М.Гайдеггер розвиває цю тезу так: “Але якщо в “логосі” (тетрактиді. – О.О.) панування сущого добувається з потаємності, то воно само має немов би шукати потаємності”.²

На зворотній стороні обкладинки збірника маємо піраміду (тетрактиду), яку закривають 5 ліній, а 6-а немов відкриває перспективу площини. Знову ж таки, піраміда символізує повноту буття явища, яка у сприйнятті постійно детермінується і обмежується нашими п'ятьма органами відчуттів. І лише шосте відчуття – інтуїція, або ж, як зараз вже говориться, чуттєвознання, – відкриває набагато більшу перспективу осягнення сутності речей. Останній аспект якраз і символізує 6-а лінія, яка розміщена за малюнком у напрямку до вершини обкладинки, тобто безмежної площини.

Олександр Опанасюк

¹ Опанасюк О. П. Художній образ: структурна феноменологія і типологія форм. – Дрогобич : Коло, 2004. – 236 с.

² Хайдеггер М. Что такое метафизика? / пер. с нем. В.В.Бибихина. – М. : Академический Прокст, 2007. – С. 117.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**СТАВРОПІГІЙСЬКІ
ФІЛОСОФСЬКІ СТУДІЇ**

U L T I M A R A T I O

Випуск 6

Головний редактор
Побережна Г.І.

Заступник головного редактора
Кміт Я.М.

Відповідальний секретар та редактор
Опанасюк О.П.

Підписано до друку 19.06.2012.
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Гарнітура Arial.
Ум. друк. арк. 17. Наклад 350 прим.

Видавництво: Ставропігон.
Україна, м. Львів, вул. Винниченка, 30.

