

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

До захисту допустити
Зав.кафедри
«__» _____ 2021 р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
**«Розвиток художнього узагальнення у старшокласників в процесі
викладання світової літератури»**

Студентки факультету іноземних мов
спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська)
освітнього ступеня «Магістр»
Курілової Яни Романівни
Науковий керівник:
Назаренко Н.І., к.філол.н.,
доцент кафедри англійської філології
Маріупольського державного університету
Рецензент:
*Волошина О.В., к. філол.н., ст. викладач
кафедри «Навігація і управління судном»
Азовського морського інституту
НУ «Одеська морська академія»*

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 2021 р.

Маріуполь – 2021

МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Освітній ступінь «Магістр»

Спеціальність 014 «Середня освіта», спеціалізація 014.02 «Мова і література (англійська)»

ЗАТВЕРДЖУЮ:

Зав. кафедри

к. філол. н., доцент кафедри
англійської філології

Маріупольського

державного університету

Федорова Ю.Г.

«07» грудня 2020 р.

ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Курілова Яна Романівна

1. Тема роботи – «Розвиток художнього узагальнення у старшокласників в процесі викладання світової літератури».

Керівник роботи: Назаренко Надія Іванівна, к.філол.н., доцент кафедри англійської філології Маріупольського державного університету,

Затверджено наказом Маріупольського державного університету від 26.02.2021 №198

2. Строк подання студенткою роботи – «01» грудня 2021 року

3. Вихідні дані до роботи (мета, об'єкт, предмет):

Мета – розробити методичні рекомендації розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у процесі викладання зарубіжної літератури.

Об'єкт – процес викладання зарубіжної літератури і світової художньої культури у загальноосвітній школі.

Предмет – методика розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у викладанні зарубіжної літератури у загальноосвітній школі.

4. Зміст роботи (перелік питань, які потрібно розробити):

Розділ 1. Психолого-педагогічні та методологічні передумови формування літературознавчої компетенції учнів старших класів.

Розділ 2. Зарубіжна художня культура як інтегративна навчальна дисципліна.

5. Дата видачі завдання 07 грудня 2020 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітки
1.	Складання списку літератури, збір фактичного матеріалу, його огляд та аналіз	Вересень 2020 – грудень 2020	
2.	Підготовка першого розділу кваліфікаційної роботи та подання науковому керівнику на перевірку	Січень – лютий 2021	
3.	Підготовка другого розділу кваліфікаційної роботи та подання науковому керівнику на перевірку	Квітень – червень 2021	
4.	Підготовка остаточного варіанту кваліфікаційної роботи та подання науковому керівнику на перевірку	Серпень – вересень 2021	
5.	Підготовка презентації, складання доповіді, отримання рецензії, відгука від наукового керівника	Жовтень – листопад 2021	
6.	Оформлення і подання кваліфікаційної роботи на кафедру після зауважень наукового керівника	01 грудня 2021	

Студентка _____
(підпис)

Курілова Я.Р.
(прізвище та ініціали)

Науковий керівник роботи _____
(підпис)

Назаренко Н.І.
(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	12
1.1. Художнє узагальнення як літературознавча категорія	12
1.2. Типи художнього узагальнення.....	20
1.3. Здатність до художнього узагальнення як характеристика особистісного розвитку старшокласників	27
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	36
РОЗДІЛ 2. ЗАРУБІЖНА ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ЯК ІНТЕГРАТИВНА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА	38
2.1. Художній розвиток особистості учнів в процесі вивчення світової літератури та культури	38
2.2. Модель інтеграції змісту світової художньої культури на основі культурологічного підходу	45
2.3. Методика розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у процесі викладання зарубіжної літератури	50
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	59
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65

ВСТУП

Динамічні зміни у суспільстві (інформатизація, комп'ютеризація, технологізація) значно впливають на світогляд, становлення особистості, призводять до необхідності осмислення культурологічних концепцій освіти, оскільки для самореалізації особистості посилюється значення інтеграції у культуру. Актуальність проблеми дослідження визначена включенням до змістовної основи освіти «вічних» цінностей та осмислених знань, уявлень, що відбилися у мистецтві, релігії, традиціях та досвіді людства. Реалізація культурологічного підходу в гуманітарно-естетичній освіті, у викладанні зарубіжної літератури та світової художньої культури пов'язана з пошуком способів розвитку суб'єкта культури – інтелектуальної розвинутої особистості, готової до рефлексії та узагальнення смислів художніх творів, культури. Також суспільство потребує приведення у відповідність змісту гуманітарно-естетичної освіти з сучасними уявленнями про культуру як духовний досвід.

Педагогічна проблема становлення цілісної особистості, здатної до розуміння смислів, взаємозв'язків та узагальнення явищ дійсності в гуманітарно-естетичному пізнанні (М. Бахтін, В. Дільтей, Г. Ріккерт), набуває особливого звучання в полікультурному світі, умовах засилля масової культури. Потреби учнів в естетичному осмисленні дійсності відображені у вимогах Нової української школи, що стосуються і викладання зарубіжної літератури і світової художньої культури в загальному сенсі, у формуванні цілісного ставлення до світу, ролі мистецтва у культурно-історичному процесі з позицій діалогу культур. При цьому залишаються невирішеними питання щодо шляхів «зближення» гуманітарно-естетичної освіти з культурою.

У викладанні природничо-наукових дисциплін увага приділяється розвитку наукового узагальнення на основі понять та раціонально-логічного мислення учнів. Проблема розвитку здібності до художнього узагальнення пов'язана із сприйняттям мистецтва як інтегративної характеристики особистості в гуманітарно-естетичній освіті, необхідної для повноцінного розуміння явищ у будь-якій галузі гуманітарного пізнання (Є.П. Кабкова, Є.С. Медкова). Однак, до вивчення даної здібності учнів у викладанні зарубіжної літератури, спілкуванні старшокласників з мистецтвом, що має значні можливості особистісного розвитку, уваги недостатньо.

Предметна відмежованість музики, образотворчого мистецтва, літератури, історії, схематизм викладання призводять до фрагментарності уявлень учнів про художню реальність, недостатнє її розуміння, поверхнєве сприйняття явищ дійсності. Для розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників потрібно організовувати педагогічний процес особливим чином, використовувати потенціал інтегративного змісту зарубіжної літератури та світової художньої культури для «занурення» учнів у смисловий гуманітарно-естетичний освітній простір.

Відновлення взаємозв'язків елементів змісту світової художньої культури та знаходження «точок перетину» дисциплін можливе на підставі інтегративного підходу в гуманітарно-естетичній освіті (А. Мелік-Пашаєв). Об'єднання змісту дисциплін під час уроків гуманітарного циклу (музика, образотворче мистецтво, література, історія) у міжхудожніх, міжпредметних зв'язках передбачає розширення проблемного поля вивчення. Це посилює особистісно-ціннісний аспект освоєння художньої культури, необхідний для осмислення та переробки значень старшокласниками у русі до власної інтерпретації та художнього узагальнення явищ.

Педагогічні ідеї про цілісний особистісний розвиток людини в культурі як процес породження смислів та залучення до її цінностей реалізує культурологічний підхід в освіті.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Кваліфікаційну роботу виконано в межах комплексної науково-дослідницької теми кафедри англійської філології Маріупольського державного університету «Зміст філологічної освіти в системі професійної підготовки вчителів англійської мови та філологів» (керівник – Федорова Ю.Г., к.філол.н., доцент). Регістраційний номер 0118U003553.

Мета дослідження – розробити методичні рекомендації розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у процесі викладання зарубіжної літератури.

Об'єкт дослідження – процес викладання зарубіжної літератури і світової художньої культури у загальноосвітній школі.

Предмет дослідження – методика розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у викладанні зарубіжної літератури у загальноосвітній школі.

Відповідно до мети, предмету та об'єкту дослідження визначені наступні **завдання**:

- ✓ виявити структуру, характеристики та стадії розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників для обґрунтування та відбору методичних засобів її розвитку у викладанні світової літератури;
- ✓ узагальнити теоретико-методологічні підходи для обґрунтування моделі змісту зарубіжної літератури, орієнтованого на розвиток здатності до художнього узагальнення у старшокласників.
- ✓ окреслити сутність інтегративного та культурологічного підходів до розвитку даної спроможності;

- ✓ розробити методичні підходи та рекомендації, які дадуть можливість використання дидактичного інструментарію на стадіях розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників та постійного розвитку цієї здатності на етапах освоєння тематичних блоків МХК (типологічний підхід).

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: положення філософії та культурології про специфіку гуманітарного пізнання (В. Дільтей, Г. Ріккерт, М. Фуко); концепції культури М. Бахтіна, В. Біблера, Ю. Лотмана; педагогічний аспект діалогічної теорії гуманітарно-естетичного пізнання М. Бахтіна та психолого-педагогічні засади проблеми художнього узагальнення, а також ідеї культурологізації освіти (І. Мурзіна, А. Флієр) і концепція особистісно-орієнтованої культурологічної освіти (Є. Бондаревська, В. Краєвський).

Мета та завдання зумовили використання **методів дослідження**: теоретичних – аналіз філософської, наукової літератури, державних нормативних документів та концепцій в освіті, навчальних програм та методичної літератури з світової художньої культури у загальноосвітній школі; систематизація, синтез вивчених положень та ідей, узагальнення результатів аналізу.

Теоретичне і практичне значення роботи. Окреслено поняття «здатність до художнього узагальнення» у старшокласників у освоєнні навчальних дисциплін гуманітарного циклу (зарубіжної літератури зокрема), яке трактується як психологічний комплекс особливостей суб'єкта, що виражає його готовність освоювати смисли художньої культури та забезпечує виявлення, відбір, виділення, фіксацію змістовних аспектів мистецтва, які яскравіше та повніше виражають смисли культури. Уточнено взаємообумовленість інтегративного і культурологічного підходів у викладанні літератури у спрямованості на розвиток здатності до художнього узагальнення у старшокласників, яка забезпечує єдність

змістовної (мистецтво, література, світова художня культура, історія) та процесуальної сторін навчання у посиленні світоглядного та особистісних аспектів освоєння художньої культури. Результати дослідження можуть бути використані у курсових роботах з методики викладання зарубіжної літератури, а також при розробці загальних курсів з теорії літератури, у спецкурсах для студентів, у підготовці навчальних посібників для вчителів і студентів-філологів.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи здійснена під час Декади студентської науки МДУ (Маріуполь, березень 2021 р.), Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Мови та літератури у полікультурному суспільстві» (Маріуполь, МДУ, листопад 2021р.).

Публікації. Основні положення та висновки магістерської роботи висвітлено в тезах:

Курілова Я.Р. Культурологічний підхід в гуманітарній освіті // Мови та літератури у полікультурному суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції молодих вчених та здобувачів вищої освіти (15 листопада 2021 р.) / за заг. ред. к.філол.н., доцента Федорової Ю.Г. Маріуполь : МДУ, 2021.

та статті:

1) Курілова Я.Р. // Vox Philologi. зб.наук.праць. Вип 10. / за заг. ред. доц. Н.І. Назаренко. МДУ: Маріуполь, 2021. 220 с. С. 170 – 181.

Структура та обсяг роботи. Відповідно до поставленої мети й завдань дослідження магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел (70 позицій). Загальний обсяг – 68 сторінок.

У вступі обґрунтовано актуальність теми магістерської роботи, сформульовано мету й завдання, визначено теоретико-методологічну основу дослідження, подано відомості про апробацію роботи.

У першому розділі зроблено огляд теоретичної літератури з означеної проблеми. Визначено сутність художнього узагальнення, якісно відмінного від узагальнення на основі понять та абстрактної мисленнєвої діяльності учнів – раціонально-логічної, яке розкривається через спілкування з естетичним та образне узагальнення у більшому зв'язку з особистістю у можливості осмислювати цілісний образ. В ході аналізу здатності до художнього узагальнення у старшокласників у освоєнні гуманітарних дисциплін виявлено складну трикомпонентну структуру даної здатності, що включає емоційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний та когнітивно-креативний компоненти.

Другий розділ містить аналіз моделі інтеграції змісту художньої культури, яка являє собою трирівневу структуру: початковий рівень – це предметна інтеграція змісту (міжхудожні зв'язки – мистецтво); середній рівень – це міжпредметна інтеграція родинних гуманітарно-естетичних дисциплін (мистецтво, література, світова мистецька культура, історія); високий рівень – міждисциплінарна інтеграція в культурологічному аспекті.

У висновках узагальнено основні результати дослідження.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

1.1. Художнє узагальнення як літературознавча категорія

Роль категорії узагальнення в процесі засвоєння потоку інформації школярами зростає і все виразніше усвідомлюється дослідниками як одна з провідних проблем сучасної педагогічної науки. Найбільш актуальними є наступні аспекти цієї складної міждисциплінарної проблеми: надлишок інформації, що пропонується школярам; необхідність узагальнюючої стратегії навчання; прагнення до взаємопроникнення якісно та змістовно різної інформації.

Поняття «інформація» трактується нами як сукупність сигналів, що надходять до людини ззовні, а також сигналів, які народжуються всередині людської свідомості в процесі сприйняття явищ навколишнього світу. В даний час, коли кількість інформації, що наздоганяє школярів у процесі навчання, збільшилася до загрозливих розмірів, перед педагогікою стоїть завдання знайти новий принцип навчання та розвитку дітей, при якому потік інформації, спрямований на школярів, може бути скорочений до меж, які мають прагматичний зміст [31, с. 5].

Образ дитини пов'язаний у нашій свідомості з такими якостями, як чистота, відкритість, цікавість, допитливість розуму, неупереджена сприйнятливості до світу, відсутність агресивності. Система освіти, що склалася, не ставить своїм завданням виховання перерахованих якостей, адже саме вони визначають творчу спрямованість зростаючої особистості, яка виступає як основа креативності. Водночас дослідники відзначають недостатню чіткість навчального матеріалу, представленого у шкільних програмах та підручниках, відсутність конкретних обмежень щодо обсягу та глибини знань, що призвело до необґрунтованих навантажень, великої

кількості другорядного матеріалу. Це призводить до непомірних психічних та фізичних навантажень учнів, суттєвих змін стану їхнього здоров'я. При цьому характерно, що непомірна психофізіологічна ціна, якій доводиться розплачуватись за навчання у сучасній школі, не відповідає його результатам.

Сучасна парадигма освіти як основні завдання висуває гуманізацію відносин людини з природою через освоєння наукової картини світу; необхідність навчити людину жити в потоці інформації, а також створення передумов та умов для її безперервного саморозвитку; створення умов для набуття широкої базової освіти.

Очевидно, що традиційний кількісний, категоріально-понятійний підхід, спрямований на запам'ятовування окремих фактів та термінів, не дає можливості реалізувати сучасні вимоги до освіти. Науково доведено, що кількість інформації, що піддається сприйняттю та обробці, є досить обмеженою. У разі надлишку інформації визначальним фактором стає не кількість знань, а здатність мислення узагальнювати отриману інформацію.

Художнє узагальнення як чуттєве відображення у вигляді науково-подібного знання, отриманого на основі сприйняття художніх творів та у процесі живої художньо-творчої діяльності, пов'язане з художнім сприйняттям та спирається на уяву та фантазію. Художнє узагальнення має двоякий (об'єктивно-суб'єктивний) характер. Для його здійснення необхідна розвинена продуктивна інтуїція, що сприяє виникненню художнього образу, у вигляді якого існує узагальнення мистецтва [31, с. 17].

Сьогодні вчені та педагоги-практики все частіше звертаються до інформаційного потенціалу мистецтва, його можливостей у розвитку креативності школярів. У цьому контексті особливо актуальною стає поліхудожня взаємодія різних видів мистецтва та різних видів художньо-естетичної діяльності. Інтеграція виникає за наявності цілісного підходу до

викладання, коли у центрі перебуває не предмет вивчення (музика, образотворче мистецтво, слово), а саме дитина з її природною поліхудожністю.

Поряд із необхідністю узагальнювати отримувану інформацію, необхідною умовою її продуктивного освоєння стає перенесення отриманих вражень на інші види мистецтва та навколишню дійсність. Категорія перенесення відноситься до сфери проблематики психології художньої творчості та є одним із аспектів сприйняття творів мистецтва. Аналіз буття мистецтва неминує передбачає розгляд на рівних і особливостей мистецтва, і особливостей людини, що контактує з ним. У цьому разі особливого значення набуває розвиток сприйняття мистецтва, яке включає у собі як специфічні закономірності, властиві якомусь його виду, так і глибинні, пов'язані психічними процесами особистості: емоційними переживаннями, мисленням, промовою, уявою, пам'яттю.

Художнє узагальнення в естетиці трактується як основа мисленнєвої діяльності у художній творчості, яка полягає у відборі, виділенні, фіксації такого матеріалу, який, на думку митця, найкраще висловлює його художню ідею. Художнє узагальнення подібне до операції абстрагування в науці, але в мистецтві воно здійснюється без втрати індивідуалізації та чуттєвої конкретності. В одних випадках узагальнення відбувається на основі ретельного відбору та вивчення окремих фактів. Образ постає тут як сумарний, безпосередньо виведений зі спостережень, замальовок, ескізів і включає їх у собі. Такий шлях узагальнення прийнято називати типізацією. Його перевага у забезпеченні наочності, ясності, конкретності. Є й інший шлях, коли художник починає не з осмислення фактів з метою їх узагальнення, а одразу дає узагальнений образ. Такі твори, побудовані на основі ідеалізації чи типологізації, менш наочні та чуттєво-конкретні, ніж типові, але їхня перевага – у концептуальності. Даний спосіб узагальнення набув поширення в мистецтві ХХ ст. (Т. Манн, Б. Брехт) [28, с. 13].

Художнє узагальнення залежить від багатьох обставин і насамперед від прийнятого творчого методу, який, у свою чергу, складається під впливом як мистецьких, так і позахудожніх чинників. На спосіб мислення художника тієї чи іншої епохи впливають панівний світогляд, рівень розвитку науки, характер культури. Наприклад, середньовічне мистецтво розглядало художній образ, у якому відбувається художнє спілкування, як символ певних духовних цінностей. Індивідуалізація та чуттєва конкретність образу у своїй зводилися до мінімуму. Мистецтво Відродження, навпаки, віддавало перевагу чуттєвості сприйняття образу. Тут на першому місці у художньому узагальненні орієнтація на науку, підкреслення як духовних, і фізичних досконалостей людини, виявлення її можливостей.

Художнє узагальнення відбувається у різних видах та жанрах мистецтва неоднаково. У художній літературі в залежності від існуючих у ній жанрів письменник по-різному використовує конкретизацію та абстрагування у побудові художнього твору. Реалістичний роман неможливий без деталей та подробиць характерів, оточення, проте реалістичність відрізняється від натуралістичного відтворення дійсності якраз широтою та значимістю узагальнень, використанням вигадки та умовності. У творах документального жанру можливість «вторгнення» художника до матеріалу з метою узагальнення, начебто обмежена особливістю документального матеріалу. Насправді, це не так. Документалізм зовсім не виключає глибини та яскравості узагальнення.

В інших видах мистецтва, таких як образотворче мистецтво, кіно, музика, характер узагальнення також залежить від їх виразних можливостей. У образотворчому мистецтві художник має необмежені можливості у відтворенні деталей. На цій основі було створено чимало значних творів (голандське мистецтво XVII ст., картини на соціальні сюжети російських художників-реалістів XIX ст.). Тут художнє узагальнення досягається шляхом продуманої композиції, використання

можливостей кольору та малюнка. Інші засоби використали художники-імпресіоністи. Вони, як правило, уникали чітких ліній, обмежуючись часто мазками, що втікали, в яких вгадувалися, однак, зображені предмети. В основі узагальнення лежить прагнення зафіксувати те, що сприймається безпосередньо «тут» та «тепер».

Мистецтво кінематографа ґрунтується на образотворчості. Але тут зображення дається у русі, динаміці. Тому кінорежисер поряд з використанням особливостей образотворчості приділяє велику увагу монтажу кадрів.

На відміну від образотворчого мистецтва та кінематографа музика відноситься до необразотворчих мистецтв. Це накладає відбиток на характер і спосіб художнього узагальнення. Музикант не має можливостей відбору, виділення деталей, як це робиться, наприклад, у живопису. Музика у своїй основі – мистецтво найбільш узагальнене і тому абстрактне. Але з цієї ж неможливості зобразити конкретне вона створює всі умови передачі найтонших переживань індивіда.

Уява, фантазія грають в мистецтві величезну роль. Це поширюється не тільки на творчість професійних художників, письменників, поетів, а й на дитячу художню творчість, у процесі якої, особливо в молодшому шкільному віці, створюються найвиразніші, найсміливіші та найоригінальніші твори.

Сам художній образ, як результат художнього узагальнення, будується на поєднанні інтелектуальної здатності до абстракції з розвинутою чуттєвою уявою. Таким чином, художнє узагальнення, що є виявленням певної спорідненості в різних, іноді віддалених предметах і явищах, що здійснюється з тією чи іншою часткою фантазії, уяви, має двоїстий (об'єктивно-суб'єктивний) характер. Для його здійснення необхідна розвинена продуктивна інтуїція, що дозволяє внести до художнього об'єкта «темну, могутню ідею» (Ф. Шиллер), несвідоме,

внаслідок чого і виникає художній образ, у вигляді якого існує узагальнення в мистецтві [42, с. 67].

Відносини між узагальненням і перенесенням – багаторівнева конструкція, в якій при розвитку уявлень про зв'язок явищ і процесів, мистецтва та життя, світу загалом, тобто. при розвитку здатності перенесення, на кожному новому якісному етапі виникає якісно нове узагальнення, завдяки якому створюється можливість переходу від одного виду діяльності до іншого, абстрактного від прихильності до якогось конкретного її виду, іншими словами можливість перенесення на новому якісному рівні. Якісна структура компонента перенесення є найважливішою, оскільки саме у ньому лежить відповідальність і індивідуальне забарвлення сприйняття, і прояв здатності до художньому узагальненню [32].

В результаті тривалого історичного розвитку на сьогодні в класичній естетиці склалося досить повне та багаторівневе уявлення про образ та образну природу мистецтва. Загалом під художнім образом розуміється органічна духовно-естетична цілісність, що виражає і презентує певну реальність у всій своїй повноті лише у процесі сприйняття конкретного витвору мистецтва конкретним реципієнтом. Саме тоді повністю розкривається і реально функціонує унікальний художній світ, узагальнений художником в акті створення твору мистецтва в його предметну (мальовничу, музичну, поетичну) реальність, що розгортається вже в якійсь іншій конкретності у внутрішньому світі суб'єкта сприйняття [59, с. 87]. Образ у всій повноті – це складний процес художнього освоєння світу. Він передбачає наявність об'єктивної чи суб'єктивної реальності, що дала поштовх процесу художнього відображення та узагальнення. Вона більш менш істотно суб'єктивно трансформується в акті створення твору мистецтва в якусь реальність самого твору. Потім в акті сприйняття цього твору відбувається ще один процес трансформації рис, форми, навіть сутності першого образу та реальності твору мистецтва («вторинного»

образу). Виникає кінцевий (вже третій) образ, часто дуже далекий від перших двох, але він зберігає щось властиве їм і об'єднує їх в єдиній системі образного вираження, або художнього відображення.

З соціокультурної необхідності мистецтва впливають його основні особливості: особливе ставлення мистецтва до дійсності та особливий спосіб ідеального освоєння, який ми знаходимо у мистецтві і який називається художнім образом. Інші сфери культури – політика, педагогіка звертаються до художнього образу, щоб «елегантно та ненав'язливо» висловити зміст. «Художній образ – це структура художньої свідомості, спосіб та простір художнього освоєння світу, існування та спілкування у мистецтві. Художній образ існує як ідеальна структура на відміну твори мистецтва, матеріальної реальності, сприйняття якої народжує художній образ» [42, с. 63]. Проблема розуміння художнього образу полягає в тому, що вихідна семантика поняття образ фіксує гносеологічне ставлення мистецтва до дійсності, те ставлення, що робить мистецтво якимось подобою реального життя, прообразом. Для мистецтва ХХ століття, яке відмовилося від життєподібності, стає сумнівною його образна природа. Але все ж таки досвід і мистецтва, і естетики ХХ століття говорить про те, що категорія «художній образ» необхідна, оскільки художній образ відображає важливі аспекти художньої свідомості. Саме завдяки категорії «художній образ» акумулюються найважливіші специфічні особливості мистецтва, існування художнього образу позначає межі мистецтва.

Якщо підходити до художнього образу функціонально, він постає як: по-перше, категорія, що означає властивий мистецтву ідеальний спосіб художньої діяльності; по-друге, це структура свідомості, завдяки якій мистецтво вирішує дві важливі завдання: освоєння світу – у цьому сенсі художній образ – спосіб освоєння світу; та передачу художньої інформації. Таким чином, художній образ виявляється категорією, яка окреслює всю територію мистецтва.

У творі мистецтва художній образ існує у потенційному, можливому, співвідносному із сприйняттям світі. У того, хто сприймає художній образ, він народжується заново. Художній образ – це специфічний простір художньої діяльності та її продуктів [63, с. 114]. Переживання з приводу героїв відбуваються у цьому просторі. Художній образ – це особлива специфічна реальність, світ художнього твору. Вона складна за своєю структурою, різноманітна. Лише в абстракції художній образ може сприйматися як надіндивідуальна структура, насправді художній образ «прив'язаний» до суб'єкта, який його породив або його сприймає, це образ свідомості художника або реципієнта. Художній образ реалізується через індивідуальне світовідношення, що призводить до варіантної множинності художнього образу, що існує лише на рівні сприйняття. А у виконавчих мистецтвах – і на рівні виконання. У цьому сенсі виправдане вживання виразу «Мій Шевченко», «Мій Шопен» і т. ін. І якщо поставити питання, де існує справжня соната Шопена (в голові Шопена, в нотах, у виконанні)? – однозначна відповідь на нього навряд чи можлива. Коли ми говоримо про «варіантну множинність», ми маємо на увазі «інваріант». Художній образ – не підсумовування, він народжується у свідомості художника, а потім сприймається іншими свідомостями. Натхнення та уява – це психічні стани людини, де зароджуються образи. Образи постають як особлива художня реальність.

Мистецтво – не переказ дійсності, але образ духовної сили, якою реалізується образне ставлення людини до світу. Узагальнення стає реалізацією особливостей мистецтва: конкретне набуває більш загального змісту. Специфіка художньо-образного узагальнення: художній образ поєднує воедино предметне та ціннісне. Мета мистецтва – не формально-логічне узагальнення, але концентрація сенсу [30]. Мистецтво дає сенс, що відноситься до подібного роду об'єктів, мистецтво дає сенс ціннісної логіки життя. Мистецтво говорить нам про долю, про життя в її людській реалізації. Так само узагальнюються реакції людини, тому стосовно

мистецтва говорять і про світовідчуття, і про світорозуміння, і це завжди модель світосприйняття.

Узагальнення відбувається з допомогою трансформації того, що відбувається. Узагальнення у науці – хід від одиничного до загального, це мислення абстракціями. Мистецтво ж має утримати конкретність цінності і воно має узагальнювати, не відволікаючись від цієї конкретики, саме тому образ – синтез одиничного та загального, і поодинокість зберігає свою окремість від інших об'єктів. Це відбувається завдяки трансформації об'єкта. Коли ми дивимося на окремі етапи світового мистецтва, ми бачимо типологічні усталені риси методів художнього узагальнення.

1.2. Типи художнього узагальнення

Три основних типи художнього узагальнення в історії мистецтва характеризуються різницею загального змісту та своєрідним співвідношенням загального і одиничного. Виділяють такі типи:

1) Ідеалізація. Ми знаходимо ідеалізацію як тип художнього узагальнення і в античності, і в середні віки, і в епоху класицизму. Суть ідеалізації – особливе спільне. Спільні соціальні, релігійні або художні цінності узагальнюються до певної чистоти. Це властиво тим типам художньої свідомості, які орієнтуються на ідеал. У класицизмі, як відомо, жанри строго поділяються на низькі та високі. До царини високих жанрів відноситься, наприклад, картина Н. Пуссена «Царство Флори»: міф, представлений як фундаментальне буття ірраціональних сутностей. Одиничне тут не грає самостійної ролі, з цього одиничного усуваються власне неповторні характеристики, і постає образ найнеповторнішої гармонії. За такого узагальнення миттєві, побутові характеристики дійсності опускаються. Замість побутового оточення виникає ідеальний пейзаж, який зображено ніби в стані сновидіння. Це логіка ідеалізації, де мета – утвердження духовної сутності.

Ідеалізацію широко використовують не тільки в мистецтві, а й у науці – як спосіб пізнання через абстрагування, коли шляхом схематизації (усунення несуттєвих ознак) намагаються отримати ідеальне уявлення про предмет дослідження на основі його диференційних, атрибутивних, сутнісних характеристик. Ідеалізація – тип художнього узагальнення через творення образів на основі оцінної (переважно позитивно-ідеальної) заданості, часто винятковості [24].

Як художнє узагальнення ідеалізація передбачає творення образу на основі атрибутивних характеристик, властивих предмету зображення, які становлять його суть, зумовлюють і пояснюють його сприйняття обставин чи явищ життя. Вона може бути позитивною і негативною. Виявом принципово негативною ідеалізації персонажа є його демонізація — творення образу лише на основі негативною заданості. Ідеалізацією називають і художній недолік — невиправдане або надмірне «прикрашування» персонажа чи реалій життя. Своїми ознаками вона суттєво відрізняється від фальсифікації — свідомого і цілеспрямованого спотворення образу дійсності для її прикрашування чи демонізації [24].

У різноманітних відношеннях з ідеалізацією перебуває схематичність образу — природний наслідок умовності, узагальнення при образотворенні: спрощеність, стереотипність, стандартна заданість творення образу персонажа. Схематичними у соцреалістичній літературі були образи позитивних героїв (секретарів партійних комітетів, комуністів, комсомольців, піонерів, відмінників навчання та передовиків виробництва). Образи негативних персонажів, які виникали на основі життєвих спостережень, часто вдавалися впізнаваними, повнокровними, колоритними, цікавими і переконливими.

2) Типізація. Тип художнього узагальнення, характерний для реалізму. Особливість мистецтва – розкриття повноти цієї дійсності. Логіка руху тут від конкретного до загального, яке зберігає вихідну значущість самого конкретного. Звідси особливості типізації: розкрити

загальне закономірності життя. Створюється картина, закономірна для даного класу явищ. Тип – втілення найхарактерніших особливостей даного класу явищ, оскільки вони існують насправді. Звідси зв'язок типізації з історизмом мислення художника. Бальзак називав себе секретарем товариства. Маркс дізнався з романів Бальзака більше, ніж із творів політекономів [36]. Або інший літературний приклад: типологічна особливість характеру російського дворянина – випадання із системи, що призвело до створення образу «зайвої людини». Загальне тут вимагає особливого одиничного, емпірично повнокровного, що має неповторні риси. Поєднання унікального, неповторного конкретного із загальним – в цьому сенсі індивідуалізація стає зворотним боком типізації. Коли говорять про типізацію, одразу говорять і про індивідуалізацію. При сприйнятті типових образів необхідно жити їх життям, і виникає самоцінність цього конкретного. Виникають образи неповторних людей, які митець індивідуально виписує. Так мислить мистецтво, що типізує дійсність.

Як один із видів узагальнення, вважає Л. Сморж, типізація бере усталене, стабільне, стандартне, еталонне і застосовується в цілій низці сфер духовно-практичної діяльності людини, зокрема в соціології, де за допомогою цього прийому «реальні індивіди» підводяться під «індивідів класових» або «етнічних» або «групових». До типового звертаються і тоді, коли хочуть підкреслити невідповідність, закономірність того чи іншого явища, процесу, вчинку [59, с. 157].

Якщо в працях вченого зв'язок одиничних подій і загальних закономірностей встановлюється і передається тільки через загальне за допомогою системи універсальних понять, яка пояснює загальні властивості речей або повторювальні процеси, то в мистецтві ж навпаки цей зв'язок передається через безпосередню наочність того, що є одиничним і неповторним, через особливі життєві ситуації особистості і її переживання, за якими приховуються певні загальні зв'язки, конфлікти і

тенденції, які художник виражає за допомогою засобів і форм, властивих різним видам художньої творчості. Прикладом вдалого застосування художньої типізації є творчість Бальзака, який не тільки дав переконливу панораму суспільного життя свого часу, а й широку галерею людських типів, що значною мірою й обумовило і художню, і соціальну цінність його творів.

Необхідність типізувати — зв'язувати характери з реальними обставинами має для мистецтва важливий методологічний смисл, однак це не означає, що художня типізація здатна охопити весь зміст мистецтва і підміняє собою інші художні прийоми [59, с. 164]. Інакше довелось би вилучити всі принципово важливі прийоми і чинники, предметна сфера яких виходить за межі закономірного і загальнолюдського узагальнення в індивідуально-неповторне – в сферу емоцій, настроїв, смаків. На цій підставі ціла низка авторів вважає, що типізація хоч і важливий, але не повсюдний спосіб художнього узагальнення. Так, наприклад, М. С. Каган зауважує, що «...без типізації художнє освоєння обходиться досить часто — у сфері прикладних мистецтв і танцю, в казці і декоративному розпису, в релігійному мистецтві середньовіччя і сюрреалістичному мистецтві нашого часу» [33, с. 78]. А Л. С. Виготський писав: «Художник зовсім не дає колективної фотографії життя, а типовість зовсім не є тією якістю, якої він обов'язково добивається. І тому той, хто, очікуючи знайти всюди в літературі цю типовість, буде намагатись вивчати історію російської інтелігенції за Чацьким і Печоріним, ризикує залишитись при зовсім хибному розумінні виучуваних явищ». Аналізуючи оповідання І. Буніна «Легке дихання», Л. С. Виготський зауважує, що основне зусилля автора «спрямоване не на те, аби... розкрити життя російської гімназистки до кінця у всій її типовості і глибині, сутності, а якраз навпаки в зворотний бік; до того, аби примусити жакливе говорити на мові легкого дихання, і до того, аби житейську каламуть примусити дзвеніти і дзвеніти, як холодний осінній вітер» [Цит. за: 59, с. 167].

Художник, узагальнюючи, не повинен обминати увагою те, що реальна людина завжди відрізняється від соціально-історичного типу особистості, який зафіксований у нормах моралі, права, в соціальних еталонах і взірцях, що вона завжди залишається неповторною індивідуальністю. Кожна людська індивідуальність входить тисячами функціональних зв'язків у структури сучасного їй суспільства, реагуючи на зовнішні впливи не тільки загальним, встановленим, визначеним чином, але й суто особисто, непередбачувано, неоднозначно. Логіка життя конкретної реальної людини являє собою щось інше, ніж логіка закону, норми, правила, еталону; тут багато стихійного, випадкового, алогічного, того, що базується на особливостях натури, характеру, звичок. Саме це практично безмежне розмаїття індивідуальностей, характерів, здібностей, вчинків, духовних рухів, переважна більшість яких входить у прихований і глибинний масив людських доль, складає справжнє багатство суспільства і слугує невичерпним джерелом мистецтва. Зведення ж дійсності, життя індивідуума до визначеності встановленого, загального, станів «добра», «падіння» або «піднесення» загрожує перетворенням персонажів у якісь символи, загальнолюдські смисли, канони, взірці, в щось те, що обірвало живі зв'язки з реальним життям і живими людьми, між тим, як мистецтво покликане допомогти людині відчувати дихання і пульс сучасності, перейнятися її проблемами і тривогами і взяти посильну участь в історичному процесі [59, с. 201].

Результатом процесу типізації як літературного узагальнення є тип – літературний образ, який в узагальненій формі відображає ознаки, характерні для людей певної соціальної групи, за якими їх носія можна вирізнити з-поміж інших категорій людей. Його корінним атрибутом стає типовість – набір характерних ознак, за якими явище, особу зараховують до певного типу. У контексті типізації особливу роль відіграє образ-концепт – образ персонажа, який є основним носієм авторської ідеї-концепції.

Проблема типовості безпосередньо пов'язана з правдою життя, бо тільки проникаючи в сутність явищ, характерів, ситуацій можна скласти правильне уявлення про навколишню реальність. Оскільки головним предметом літератури є людина, в центрі уваги письменників постають характери людей, суспільні типи. Характер – певна людська індивідуальність у всьому живому різноманітті властивих їй характеристик якості. У справді реалістичних творах багатогранним є характер людини, охопленої сильною пристрастю, яка пригнічує в ньому інші помисли та почуття. Гобсек у О. Бальзака захоплений пристрастю скнарості. Але це не вичерпує його характер – завдяки своєму багатству він прагне до влади, свідомо вважаючи себе одним із чотирьох некоронованих королів Парижу. В той же час він демонструє чудове знання людської психології і дотримується певних принципів. У справді художніх творах тип обов'язково є характером, але не кожен характер стає типом. Типовими вони стають тоді, коли видатні митці справді зуміли передати в них суспільно значуще, симптоматичне для певного часу. Створення типу – завжди відкриття величезного значення, результат тривалого проникнення митця у життя. При аналізі створених письменниками типових характерів завжди можна пам'ятати дві сторони питання: важливо встановити, що узагальнено; за допомогою яких мистецьких засобів зроблено таке узагальнення. Типи позитивних героїв: це зовсім не вигадані, ідеальні персонажі, а типові узагальнення дійсності, рис і якостей тих чи інших груп людей, необхідно розглядати їх саме історично (Тарас Бульба, Пугачов, Гонта).

Художнє перебільшення – гротеск і гіпербола стають найчастішими прийомами сатиричної типізації. Своєрідність реалістичної типізації проявляється у динамічній взаємодії наступних елементів: типові обставини, які оточують характери та змушують їх діяти; типові характерів, які діють під впливом обставин; дії, що здійснюються характерами під тиском обставин.

Таким чином, типове в реалістичному творі – це процес діалектичного саморозвитку характерів та обставин у самому сюжеті. Інша справа – романтична типізація. Це завжди виняткові характери у виняткових обставинах, своїми діями романтичні персонажі намагаються перемогти будь-які обставини. Приклади: Д'Артаньян, таємничий граф Монте-Крісто Дюма, розчарований Лермонтовський Демон та інші.

3) Практика мистецтва ХХ століття все перемішала, і реалізм давно не виявляється останньою інстанцією. ХХ століття змішало всі способи художнього узагальнення: можна знайти типізацію з натуралістичним ухилом, де мистецтво стає буквальним дзеркалом. Впадання у конкретику, що створює навіть особливу міфологічну реальність. Наприклад, гіперреалізм, що створює загадкову, дивну та похмуру дійсність. Але в мистецтві ХХ століття з'являється і новий метод художнього узагальнення. А. Гуліга дає точну назву цього способу художнього узагальнення – типологізація. Приклад – графічні роботи Е. Невідомого. У Пікассо – портрет Г. Стайн – передача прихованого сенсу людини, обличчя-маска. Побачивши цей портрет, модель сказала: «я не така»; Пікассо одразу відповів: «Ви будете такою». І вона, справді, стала такою, постарівши [23, с. 48].

Суть типологізації: типологізація народилася за доби поширення наукових знань; це художнє узагальнення, орієнтоване на свідомість, яка вже багато знає. Типологізація ідеалізує загальне, але, на відміну від ідеалізації, художник зображує те, що бачить, те, що знає. Типологізація говорить про спільне більше, ніж про одиничне, і презентує мистецтво узагальненого жесту, клішованої форми, де деталі моделюють узагальнену реальність. Мистецтво ХХ століття вільно поєднує всі способи художнього узагальнення, наприклад, романи М. Кундери, У. Еко, які, наприклад, реалістичний опис можуть поєднувати з роздумами, де есе домінує. Типологізація являє собою інтелектуальний варіант сучасного мистецтва [23, с. 61-62].

Типологічний образ в мистецтві нагадує контурне зображення. Він схематичніше типового образу, зате більш ємний. Конкретність рис та характеристик образу при цьому не зникає, вона лише втрачає частку наочності. З курсу діалектики знаємо, що з чуттєвою конкретністю одиничного явища може існувати логічна конкретність, сконструйована з одних абстракцій. Художня конкретність виступає середньою ланкою між ними. Як вважає А. Гулига, типовий образ ближчий до чуттєвої конкретності, а типологічний – до понятійної [22, с. 59-60].

Застосовуючи метод художньої типологізації, мистецтво зближується з наукою (гуманітарним знанням). Типологічний образ – привід не тільки для думки, а й переживання. Без останнього немає мистецтва і сучасна художня культура максимально розширює простір для емоцій. Естетичне переживання тим гостріше і багатше, що більше у нього включена наша фантазія. Недоговореність, замовчування, навмисна неповнота образу – улюблені прийоми сучасної літератури: «Нам тепер зрозуміло, чому художня типологізація, відмовляючись від індивідуалізованих характеристик, не тільки не спричиняє втрати емоційності, але певним чином посилює її. Необхідною умовою при цьому є розвинена фантазія читача. Саме її бере у свої союзники письменник, змушуючи домислювати, «дочути» створені ним гранично ємні образи» [22, с. 79]. Типологізація повною мірою виявляє ігрову природу мистецтва.

1.3. Здатність до художнього узагальнення як характеристика особистісного розвитку старшокласників

Гуманітарно-естетична освіта – це процес набуття смислів у діалогічних відносинах особистостей, необхідних для рефлексії та узагальнення знань та уявлень учнів. У формуванні особистості, в контексті проблеми розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у викладанні літератури, особливого значення набуває

ціннісно-смилова основа знання про людину, центром якої є сам суб'єкт пізнання. В основі художнього узагальнення лежить робота зі смислами, розуміння та переробка безособового значення в осмислене «значення-для-мене». Особливості художнього узагальнення на уроках літератури ґрунтуються на відкритості сприйняття художнього твору старшокласником, активізації особистісних зусиль, розвитку естетичних здібностей у потребі осмислення явищ мистецтва та художньої культури у світоглядній спрямованості. Отримання узагальненого знання означає глибше розуміння дійсності, оскільки встановити зв'язок одиничних явищ усередині цілого – означає відкрити його сутність і закономірності становлення, в тому числі в естетичному пізнанні цілого світу культури.

Здатність до художнього узагальнення у старшокласників як інтегративна характеристика особистості в гуманітарно-естетичній освіті, необхідна для повноцінного розуміння явищ дійсності, удосконалюється у викладанні літератури завдяки особливій природі мистецтва, багатозначності художнього образу і можливості «виходу» в інтегративний зміст гуманітарно-естетичних дисциплін. Необхідність розвитку даної здібності старшокласників визначається потребою формування особистісних, предметних та універсальних навчальних дій, що відображають формування цілісного світогляду, шанобливого ставлення до іншої культури, ціннісно-смилових установок, актуалізованих вимогами сучасної загальної освіти, та якісного освоєння інтегративного змісту навчальних дисциплін. Розвиток здатності до художнього узагальнення у старшокласників має основне значення у становленні розуміючої особистості, формуванні художньої картини світу у цілісній картині світу.

У нашій роботі ми спираємося на загальноприйняте розуміння здібностей у психолого-педагогічній літературі як психологічних особливостей особистості, від яких залежить успішність придбання знань, вмінь і навичок до виконання тієї чи іншої діяльності. Здібності

розвиваються як певна можливість, що переходить у дійсність – досягнутий рівень майстерності при особливій організації діяльності, для цього необхідні спеціальне навчання та відповідні умови [53, с. 47-48]. Діяльнісний підхід розглядає здібності як психологічні властивості особистості, що забезпечують успішне виконання тієї чи іншої діяльності.

Психолого-педагогічні підстави розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у вивченні літератури забезпечені положеннями гуманістичної психології про цілісну структуру свідомості та діалогічності мислення, збереження внутрішньої єдності та цілісності, якої людина має спочатку [57]. посилення інтегрованості всіх аспектів життя, особливо цілісності внутрішнього світу людини. Представник гуманістичної психології С. Братченко, розвиваючи ідеї К. Роджерса про становлення особистості як соціального суб'єкта, визначає основний критерій особистісного зростання – цілісність особистості. Найважливіший напрямок особистісного зростання – посилення та розширення інтегрованості та взаємопов'язаності всіх аспектів життя людини, а особливо – цілісності внутрішнього світу особистості. Йдеться про збереження та захист цілісності, яку людина має спочатку, щоб «наростаючі індивідуалізованість і диференційованість не вели до втрати внутрішньої єдності людини, до втрати конгруентності, до розривів чи диспропорцій, наприклад, між інтелектом та почуттями» [14, с. 25] Проблема збереження внутрішньої єдності людини пов'язана з екологією особистості, тому, освіта повинна мати ще й особистісне «вимірювання», поряд із показниками рівня знань та соціалізації.

Гуманістична психологія бачить людину як цілісне ціннісно-значуще явище, готове до діалогу із собою та світом. У психолого-дидактичній та методичній літературі йдеться, в основному, про засвоєння знань, узагальнення у формі понять. У загальноосвітній школі викладання навчальних дисциплін більшою мірою пов'язане з формуванням раціонально-логічного узагальнення. Для гармонійного розвитку

особистості та збереження її цілісності важливе значення у пізнанні повинен представляти й інший тип узагальнення – художнє узагальнення, розуміння однакової цінності різних видів мислення в освітній діяльності учнів.

Говорячи про художнє узагальнення, стає зрозуміло, що у художньому узагальненні логіка перестала бути основним критерієм, оскільки художній образ – це узагальнення по «законам» естетичного.

У навчанні спеціальні навчальні дії формуються в процесі вивчення конкретних предметів – це найбільш поширені види діяльності, що сприяють повноцінному засвоєнню матеріалу, отже, художнє узагальнення на уроках зарубіжної літератури визначається специфікою сприйняття та освоєння змісту мистецтва та художньої культури як естетичного модусу культури історичної доби, спрямованістю на свої твори (образи, тексти) учнів. У розробці поняття «художнє узагальнення» слід враховувати естетичну сутність художнього – те, що естетичне узагальнення – це спосіб узагальнення, відмінний від раціонально-логічного, не просто уявний перехід від окремого до загального, а «духовна робота», співпереживання, співчуття, співвіднесення значень із власною системою цінностей та особистісним досвідом у світоглядному аспекті (індивідуалізація, аксіологічна природа узагальнення) [50].

Художнє узагальнення пов'язане з художнім мисленням. Щоб розкрити сутність художнього узагальнення, слід звернутися до категорії «художній образ» в естетиці. Мистецтво – художнє освоєння світу, вивчення мистецтва – це художня діяльність, форма естетичної діяльності. «Художній образ» є центральною категорією естетики, має конкретність і риси уявлення, збагаченого розумовою діяльністю – це узагальнення, що містить значення і сенс явища (Ю.Б. Борєв). Таким чином, у мистецтві діалектика загального (типового) і одиничного виражена в одиничності, загальне проявляється через індивідуальне, що розкривається в образі. Оскільки художнє мислення образне, воно поєднує «узагальненість і

конкретність з особистісною формою» [12], в освоєнні мистецтва вже на рівні художніх уявлень елементи «образної думки» сполучаються, що дозволяє говорити про особливу цілісність художнього узагальнення.

У зв'язку з цим у вирішенні поставленого завдання розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у освоєнні змісту зарубіжної літератури необхідні адекватні підходи у викладанні, що дозволяють розкрити інтегративний потенціал змісту дисципліни в культурологічному аспекті – вивчення культури та її суб'єкта.

Відповідаючи на питання про відмінність художнього узагальнення в гуманітарно-естетичній освіті та узагальнення у дисциплінах, які представляють наукове вивчення дійсності, зазначимо, що раціонально-логічне узагальнення встановлює ієрархію явищ, а в художньому образі, навпаки, предмети «розкриваються» один через інший, одне явище – через інше (Ю.Б. Борєв). Сенс неможливо «розчинити» в логічних поняттях (М.М. Бахтін), сенс розкривається у діалогічних відносинах з допомогою іншого сенсу (образу, тексту, свідомості). Педагоги доходять висновку, що розуміння процесу художнього узагальнення в старшокласників не вкладається в загальну дидактичну схему співвідношення «сприйняття – уявлення – поняття», і шлях просування до художнього узагальнення виявляється складнішим, якісно іншим. Як і художній образ, художнє узагальнення можна здійснити в єдності емоційного і раціонального, співучасті.

У освоєнні змісту літературних творів художнє узагальнення у старшокласників спирається на художнє сприйняття, уявлення, розуміння (співпереживання, інтерпретація), рефлексію (морально-ціннісний аспект), у чому і проявляється його специфіка. Художнє узагальнення «відкрите», воно збагачується новим змістом, у цьому виражається його динамічність і гнучкість, на відміну раціонально-логічного узагальнення в освоєнні змісту «наукових» дисциплін.

Таким чином, підтверджується потреба створення особливих умов розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у викладанні гуманітарно-естетичних дисциплін – ціннісно-сміслового насичення змісту у посиленні інтегративного та культурологічного підходів, спеціальної методики розвитку цієї здатності учнів.

В педагогіці мистецтва Є.П. Кабкова досліджує категорію «узагальнення» як актуальну педагогічну проблему, торкаючись різних аспектів, при цьому підтверджує важливу роль узагальнення як ядра здібностей: «це... механізм, який характеризує саму здатність через якість діяльності» [32]. Вивчаючи художнє узагальнення у осягненні мистецтва, Є.П. Кабкова закономірно розглядає особливості образного узагальнення у сфері психології художньої творчості, зв'язок образного узагальнення зі словесно-понятійним узагальненням у процесі типізації. В результаті дослідниці зазначає, що найважливішою особливістю образного узагальнення є його виражений зв'язок з особистістю, індивідуальністю, тому дійсність у образному узагальненні відбито багатше, яскравіше і конкретніше, ніж у логічному понятті. Художнє узагальнення сприймається як виявлення спорідненості у предметах і явищах, яка здійснюється за допомогою фантазії та уяви з урахуванням сприйняття художніх творів в художньо-творчій діяльності учнів [32].

Художнє узагальнення учнів відбувається у процесі мислення, але за особливої активності уяви у творчому продукті (інтуїція, фантазія, переробка матеріалу).

Поняття «художнє узагальнення», яке вживається у методичній літературі в гуманітарно-естетичній освіті, змістовно не розкрито. Специфіка художнього узагальнення в освоєнні літератури та світової художньої культури взагалі пов'язана з осмисленням цілісного образу, взаємодії художніх образів у спілкуванні з мистецтвом із залученням естетичного, соціального досвіду особи [66]. Художнє узагальнення оперує образами у сприйнятті твори мистецтва як цілісного естетичного явища

(єдність форми та змісту – жанрова своєрідність, особливості стилю). Цілісність художнього образу визначена природою художнього мислення, яке прагне охопити світ як ціле. Значить, для здійснення художнього узагальнення у старшокласників в освоєнні літератури необхідне виникнення нового художнього образу в індивідуальному досвіді. Сутність художнього узагальнення, якісно відмінного від раціонально-логічного, розкривається через спілкування з естетичним та образним узагальненням.

Синтетична природа художнього узагальнення (поєднання логічного та чуттєвого, конкретного та абстрактного) дозволяє зробити висновок про те, що воно є показником розвитку цілісного мислення та здібностей до інтерпретації явищ. Вихід за рамки твору у світ історико-культурних зв'язків, зміст культури, діалог культур забезпечує особисте включення старшокласників у процес освоєння світової художньої культури.

У зв'язку з цим для ефективності розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників необхідно виділити основні компоненти в його структурі. Виявлено складну трикомпонентну структуру даної здатності, що включає взаємопов'язані компоненти – емоційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний та когнітивно-креативний, виходячи з уявлення про те, що художнє узагальнення має об'єктивно-суб'єктивний характер [70].

Виділення емоційно-ціннісного компонента здатності до художнього узагальнення у старшокласників обумовлено уявленнями про провідну роль образного узагальнення в системі художнього узагальнення, оскільки його специфіка визначена природою мистецтва у взаємозв'язку з синтезуючою функцією художнього образу [32]. Найважливішою особливістю художнього узагальнення є його глибокий зв'язок з особистістю, індивідуально-суб'єктивний характер, що дозволяє виділити емоційно-ціннісний компонент як найбільш значущий у особистісному відношенні учнів до явищ художньої культури завдяки відкритості образу та тексту.

У художній діяльності, сутністю якої є проникнення в суть мистецтва, створення художніх образів, теоретичне знання, отримане під час уроків мистецтва – це змістовне знання, рівне теоретичному знанню інших шкільних предметів. Освоїти його можна лише у відтворенні процесу його походження, коли учні пізнають природу творчості, здійснюють добір виразних засобів, які найповніше розкривають життєвий зміст твору, творчий задум автора, при цьому характеристикою розвитку гуманітарно-естетичного мислення учнів є художнє змістовне узагальнення. З іншого боку, прояв творчого потенціалу учня можливий за умови, якщо його діяльність у мистецтві виходить на рівень змістовних узагальнень у розумінні суті явищ. Якщо в узагальненні у процесі засвоєння знань і понять велика роль належить абстрагуванню, то в області мистецтва, в гуманітарно-естетичному пізнанні в узагальненні художніх уявлень необхідно спиратися на уяву.

Розвиток здатності до художнього узагальнення у старшокласників у дидактичному ланцюжку «особистість – текст – художнє узагальнення (художній образ)» розкривається у вирішенні конкретно-пізнавальних, комунікативно-розвиваючих, соціально-орієнтованих завдань навчання.

На поліхудожній стадії розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у освоєнні літератури реалізуються такі завдання:

- 1.цілісне сприйняття тексту, розуміння тексту художнього твору лише на рівні частин (елементів), кількох частин у взаємозв'язку, лише на рівні цілого, інтерпретування, зіставлення образів, смислова співвіднесеність між фрагментами тексту (змістовно-фактуальна інформація, розвиток основної думки - ідеї, основна та побічні теми, розподіл смислових акцентів);

- 2.бачення образної структури тексту в осмисленні художнього твору з виділенням засобів виразності, оволодіння аналітичними формами мислення, навичками дискусії (постановка питань, нової проблеми,

аргументованість оціночних думок власного висловлювання з думкою інших учасників), розуміння жанрових та стилістичних особливостей тексту, виділення та інтерпретування авторської концепції [32].

На стадії розуміння контексту у старшокласників реалізуються завдання попередньої стадії, але щодо розуміння, інтерпретування частин (елементів) та цілісного тексту художньої культури епохи (мистецтво, література, світова художня культура, історія), смислових домінант художньої культури конкретної епохи у залученні контекстів творчості митців, становлення художніх напрямів та стилів у динаміці історико-культурного процесу у міжпредметних зв'язках.

На культурологічній стадії розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників реалізуються відповідні завдання в осмисленні тексту та задуму культури (мистецтво, література, світова художня культура, історія, елементи культурологічного знання): смислова домінанта в світоглядному плані – Людина в культурі [60]. Потрібно відпрацювати оволодіння образною структурою тексту у міждисциплінарних зв'язках у культурологічному та філософському аспектах з позиції розширення соціокультурного досвіду учнів у художньому, гуманітарно-естетичному пізнанні.

На рівні особистісної інтеграції змісту творів художньої культури у створенні власних текстів старшокласниками передбачається результат розвитку здатності до художнього узагальнення – виникнення нового художнього образу в індивідуалізованому перетворенні матеріалу з різних галузей гуманітарного знання через осмислення глибоких взаємозв'язків явищ. Реалізувати це завдання можна у виконанні учнями комплексу проблемних творчих завдань.

У психології та дидактиці узагальнення відводиться значна роль особистісному розвитку учнів, узагальнення співвідноситься з якістю розуміння та зі смисловим аспектом навчання. У викладанні літератури потрібна спеціальна побудова та розгортання змісту, методи аналізу-

синтезу та форми діалогічного характеру в організації діяльності старшокласників.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

В результаті аналізу теоретичного матеріалу – наукових праць Ю. Борева, С. Братченко, А. Гулиги, Є. Кабкової, А. Мелік-Пашаєва, А. Флієра та інших було окреслено сутність та структурні характеристики поняття «художнє узагальнення».

Художнє узагальнення є якісно відмінним від раціонально-логічного узагальнення через полярність їх характеристик, відповідно: суб'єктивність – об'єктивність процесу та результату узагальнення, духовна робота (сенси, цінності, багатозначність) – інтелектуальний досвід (однозначність та визначеність) значення), «вживання» (образи, тексти-висловлювання) – відволікання, неповторність (творчий продукт) – відтворюваність, спілкування (інтерпретація та оцінка) – повідомлення (інформування).

В розділі схарактеризовано три основних типи художнього узагальнення: ідеалізація, типізація та типологізація.

Поняття «художнє узагальнення» у старшокласників визначено у конкретних умовах його розвитку – в освоєнні змісту світової художньої культури, де домінуючими є сенси, що відображені у витворах мистецтва (художній образ, система образів, текст).

Встановлено, що під здатністю до художнього узагальнення розуміється психологічний комплекс особливостей суб'єкта, що виражає його готовність освоювати смисли художньої культури та забезпечує виявлення, відбір, виділення, фіксацію змістовних аспектів мистецтва, які яскравіше та повніше виражають смисли культури.

В гуманітарно-естетичному освоєнні світу учнями взаємообумовлена активність емоційної, інтелектуальної та творчої сфер мислення, об'єднаних сприйняттям мистецтва, що виявляється у розвитку здатності

до художнього узагальнення. Для художнього узагальнення необхідне особистісно-ціннісне осмислення. Це свідчить, що здатність до художнього узагальнення у старшокласників має міждисциплінарний характер і концептуальне значення як інтегративна характеристика особистісного розвитку в гуманітарно-естетичній освіті.

Формування художньо-естетичної картини в цілісній картині світу учнів пов'язане зі специфічним видом узагальнення, відмінним від теоретичного – художнім узагальненням в осмисленні мистецтва та явищ художньої культури. Для вдосконалення здатності до художнього узагальнення у старшокласників на уроках літератури та мистецтва необхідні занурення та орієнтація в широкому гуманітарному смисловому просторі, що дозволяє бачити і розуміти суттєві зв'язки та взаємодії явищ, а також, спеціальні методи викладання та форми роботи в досягненні учнями особистісних взаємозв'язків. Методика розвитку здібності до художнього узагальнення у старшокласників може включати методи, прийоми, технології та форми діяльності вчителя і учнів, об'єднані світоглядною спрямованістю викладання, що ґрунтується на осмисленні формату «питання-відповіді» (М. Бахтін, В. Біблер). Найважливішими засобами реалізації педагогічної діяльності в освоєнні інтегративного змісту художніх творів стають художньо-педагогічний аналіз-синтез тексту, включаючи розуміння символічної сторони образу, смислового зв'язку універсального та унікального, ціннісна інтерпретація як розуміння духовного змісту явищ, формулювання оцінки та позиції щодо об'єкта пізнання, що сприяють ціннісно-смисловому насиченню та розкриттю матеріалу.

РОЗДІЛ 2. ЗАРУБІЖНА ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА ЯК ІНТЕГРАТИВНА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

2.1. Художній розвиток особистості учнів в процесі вивчення світової літератури та культури

Художні потенції людини, її естетичні можливості з найбільшою повнотою та послідовністю виявляються у мистецтві. Породжене людською працею, мистецтво на певному історичному етапі відокремлюється від матеріального виробництва до специфічного виду діяльності як із форм суспільної свідомості. Мистецтво втілює у собі всі особливості естетичного ставлення людини до реальності.

Навчальний план загальноосвітньої школи включає дисципліни художнього циклу – літературу, музику, образотворче мистецтво. Естетичний розвиток особистості засобами мистецтва у педагогіці прийнято називати художнім вихованням. Звертаючись безпосередньо до творів мистецтва, воно вимагає розвитку у людини вміння правильно сприймати явища краси. Це не означає, що вона має стати художником-професіоналом або фахівцем з мистецтвознавства. Крім знання низки художніх творів, людина має придбати певний обсяг відомостей з галузі теорії та історії того чи іншого виду мистецтва. Таке збагачення безпосередніх художніх вражень знанням законів мистецтва та майстерності художника аж ніяк не вбиває емоційності сприйняття.

Один із сильних засобів виховання художнього смаку та естетичної чуйності – розвиток культури читання. На уроках літератури учні навчаються сприймати літературу як мистецтво слова, відтворювати образи художнього твору в своїй уяві, тонко помічати властивості та характеристики дійових осіб, аналізувати та мотивувати їх вчинки. Оволодіваючи культурою читання, учень починає замислюватися над тим, до чого кличе прочитана книга, чого вчить, за допомогою яких мистецьких

засобів письменнику вдається викликати у читача глибокі та яскраві враження.

Розвиток художнього смаку заохочує школярів до естетичної діяльності, яка характеризується певними результатами та передбачає, що під час занять мистецтвом учні втілюють у життя доступні їм елементи прекрасного. Розповідаючи вірш, оповідання чи казку, аналізуючи романи в старших класах, вони хіба що заново відтворюють пропоновані автором обставини, пошквалюючи їх за допомогою власних думок, почуттів та асоціацій, тобто. передають слухачам емоційний стан героя, збагачений особистим досвідом. І яким би не був малим і обмеженим цей досвід, він все ж таки надає виконанню учня неповторної своєрідності.

Вивчення видів мистецтва, літератури, міфології, явищ художньої культури в історичному контексті, динаміці історико-культурного процесу, філософських та релігійних ідей історико-мистецької доби, зіставлення значень явищ художньої реальності не тільки посилює зміст гуманітарної освіти, а й надає «знання про людину» (А.Я. Флієр), розвиває образне осмислення дійсності та художньої культури. Відкритість мистецтва та художньої культури сприяють розвитку самостійного мислення, розуміння, рефлексії та узагальнення змісту у ціннісному відношенні, що веде до виникнення нового інтегративного знання. Таким чином, у вивченні предметів гуманітарного циклу, у певних умовах, реалізується художнє узагальнення знань та уявлень учнів на міжпредметному, світоглядному, якісно новому рівні.

Щоб повніше розкрити потенціал гуманітарно-естетичних дисциплін, спробуємо розглянути сутність гуманітарного знання як галузі вивчення людини у філософсько-методологічному аспекті. Особливу значущість для дослідження представляють роботи В. Дільтея і Г. Ріккєрта.

В. Дільтей (1833-1911), який вплинув на сучасні історичні науки і на літературознавство, першим вводить поняття «науки про дух». Як об'єкт

вивчення у В. Дільтея виступає духовний світ людини як низка взаємопов'язаних форм свідомості – релігії, мистецтва, філософського знання, в яких сконцентровано творчий дух попередніх епох. У такому контексті духовний світ людини стає тотожним історичному світу, він вбирає в себе минуле та сьогодення культури. Методологічно В. Дільтей протиставляє «предметному» природничому поясненню явищ – метод «тлумачення» життя, пізнання через індивідуальні життєві явища та їхнє психологічне розуміння. По відношенню до культури минулого – це метод інтерпретації, основний для герменевтики як мистецтва розуміння «письменно фіксованих» проявів життя та методологічної основи всього гуманітарного знання. Зустріч із текстом, безпосереднє переживання, яке виступає вихідним пунктом гуманітарних наук, означає, по Дільтею, «зустріч духу» з іншим і з самим собою. У мові, міфах, літературі, мистецтві, у всіх історичних діях, ми, згідно з В. Дільтеєм, бачимо як би об'єктивоване психічне життя [27, с. 165].

Іншу особливість гуманітарного знання розглядає Г. Ріккерт (1863-1936). У творах «Науки про природу та науки про культуру» та «Філософія історії» Г. Ріккерт визначає цінність як смислове ядро культури, зводить цінність у ранг універсальної системотворчої категорії – за цінністю завжди стоїть унікальне, буття та сенс. Феномени, пов'язані з цінностями, Г. Ріккерт називає благами, а сукупність благ є культурою. Два типи наук, розмежовані Г. Ріккертом – науки про природу, що вивчають байдужі до цінностей явища, і науки про культуру, орієнтовані на пізнання неповторних, одиничних явищ, як носіїв цінностей. Поняття про культуру, за Г. Ріккертом, охоплює всі об'єкти всіх «наук про дух» – про релігію, юриспруденцію, історію, філологію, політичну економію [56].

В ідеях В. Дільтея та Г. Ріккерта закладено основи західної філософії культури, визначено значущість духовного світу людини та аксіологічну основу гуманітарних наук, що для нас найважливіше у виявленні сутності гуманітарного знання. Особистісне переживання та розуміння як

специфічний метод розуміння унікального у всій повноті життя розкриває основи єдності гуманітарної освіти, взаємозв'язку змісту гуманітарно-естетичних дисциплін.

У другій половині ХХ століття значущість гуманітарних наук визначає філософ і теоретик культури М. Фуко. Гуманітарні науки мають особливу загальну диспозицію в пізнавальному полі, допускаючи тим самим постановку людини як їх об'єкт. Гуманітарні науки звертаються до людини остільки, оскільки вона живе, говорить, виробляє, все її існування виявляється у відношенні з існуванням інших усередині символічного світу, на основі якого вона може побудувати знання про себе. Об'єкт гуманітарних наук – це «людина в середині життя» у здібності «уявляти своє життя, свої потреби, суспільство» [68]. Кордони гуманітарних наук стираються: всі ці науки «взаємоперетинаються» і можуть «взаємоінтерпретуватися», вони утворюють особливі зміни знання, тобто, мають інтегративність і специфічні методи вивчення. Інтегративність є найважливішою властивістю гуманітарного знання та умовою розвитку особистості, отже, необхідно застосування особливих способів реалізації гуманітарної освіти, адекватних її сутності.

Специфічною характеристикою гуманітарного знання є те, що воно не існує незалежно від людини, оскільки людина сама виробляє його, переосмислюючи те, що бачить і відчуває у зовнішньому світі, у культурі. Сутність гуманітарного знання розкривається як процес рефлексії людини над собою в поліфонії зв'язків зі світом. Певною мірою відкриває специфіку гуманітарної сфери та зв'язки гуманітарно-естетичного простору діалогова концепція культури М.М. Бахтіна. Гуманітарні науки – науки про специфічну рису людини завжди висловлювати себе, тобто створювати текст: «Там, де людина вивчається поза текстом, це не гуманітарні науки» [3, с. 365] М.М. Бахтін вважає текст (письмовий та усний) первинною даністю всього гуманітарно-філологічного мислення, розуміє текст широко – як будь-який зв'язковий знаковий комплекс;

мистецтвознавство, музикознавство теж мають справу з текстами (творами мистецтва).

Ідеї діалогу як умови існування культури, висловлені у працях М. Бахтіна, розвиваються у роботах В. Біблера. Кожна культура може знайти справжнє обґрунтування лише у іншій культурі, що базується на іншій логіці, іншому типі розуму та розуміння. Звідси випливає нова філософія діалогу, учасники якого – антична, середньовічна, новочасна, сучасна, європейська, азіатська, африканська та будь-яка інша культура. Різні культури – унікальні загальні «типи розуміння» як би запитують один одного про свої засади та підстави. В. Біблер називає свою концепцію діалогікою, логікою діалогу культур. Європейська культура напередодні ХХІ століття розглядається як «багатомісна безліч» форм розуміння, що відрізняються одна від одної, різних відповідей на по-різному поставлене питання про те, що означає розуміти себе, інших людей, світ.

Інтерес представляє педагогічний аспект діалогіки, концепція школи діалогу культур В. Біблера, що спирається на основну ідею: від людини освіченої – до людини культури. Це означає, що у свідомості стягуються «духовні спектри» різних форм культури у постійному поєднанні навколо «вічних питань» буття. Свідомість вчителя і учня виступає як найважливіший чинник інтеграції навчального змісту. Учень включений до діалогу як рівноправний суб'єкт, у його свідомості інтегруються різні історичні форми, стилі мислення, смисли та «формати розуміння» – це практика осмислення епохи [4, с. 113-114], яка однаково звучить в архітектурі, поезії, математиці суспільного та побутового життя унікальним голосом, здатність вникати в цілісний світогляд іншої культури. Інтерпретація філософської діалогіки В. Біблера у педагогічному аспекті виявляється продуктивною у створенні структурних елементів інтегративного змісту художньої літератури.

Інтеграція у педагогіці мистецтва найактивніше вивчається у працях Є. П. Кабкової, Є. А. Єрмолінської, Л. Г. Савенкової. Так, Є. П. Кабкова,

представляючи інтеграцію в педагогіці як зближення окремих дисциплін, виділяє три рівні взаємодії: перший, поверхневий рівень – «міжпредметні зв'язки»: зіставлення та порівняння інформації; другий, середній рівень – взаємодія складових, загальних для видів мистецтва завдяки смислому стрижню; третій, найвищий рівень є власне інтеграцією, – це поле взаємодії складних міжнаукових зв'язків, що визначають освітню стратегію [32]. У цій класифікації інтерес представляє середній рівень взаємодії за допомогою смислового стрижня, що встановлює зв'язки мистецтва з гуманітарно-естетичними дисциплінами. Для нашого дослідження плідним є теоретично обґрунтований принцип інтегративності в художній освіті на основі взаємодії мистецтв як умова формування цілісного світосприйняття дитини.

Проведений нами аналіз змісту програм із зарубіжної художньої культури показав, що завдання розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників не можуть бути здійснені на їх основі, через те, що більшість цих програм знаходиться на позиціях традиційного категоріально-понятійного чи мистецтвознавчого підходу (термінологічна та фактологічна перевантаженість), має низький рівень інтегративності змісту без осмислення культурно-історичного процесу. Але позитивним є те, що Програма з художньої культури, створена на базі принципів Нової Української Школи, містить положення про необхідність вивчення художньої культури з урахуванням пріоритетності духовних цінностей, розуміння, що переживання, у процесі спілкування: «...виховання мистецтвом і доповнює, і поглиблює, і цілеспрямовано розширює досвід особистості» [55]. У програмі «Світова художня культура» для 9-11 класу розглядаються загальні закономірності розвитку художньої культури, різні види мистецтва, їх життєве коріння, роль життя людей. На перший план висуваються ідейно-моральні та естетичні проблеми. Програма побудована на засадах інтеграції вивчення вітчизняної та зарубіжної художньої культури (за домінування вітчизняної культури), інтеграції видів мистецтв

(література, образотворче мистецтво, музика, кіно. У програмі представлені провідні літературні жанри, що відбивають рух історико-літературного процесу, найважливіші «форми бачення та осмислення світу» (М. М. Бахтін), художні стилі та напрямки у мистецтві. Програма дає можливість вчителям осмислити інтегративні можливості цієї навчальної дисципліни у створенні цілісної художньої картини світу, єдиного художнього образу епохи. «Кожна з них – багатогранна, наповнена національними та індивідуальними рисами, фарбами, звуками, темами, формами – і в той же час цілісна картина, об'єднана життям людей однієї епохи, загальними проблемами, що хвилювали сучасників» [54, с. 8]. Передбачається активне використання самостійної роботи та вільних дискусій.

Положення Програми звучать в унісон з процесом гуманізації освіти з позицій поставленої мети, ідей, можливостей інтегративного змісту, методів викладання мистецтва. Вона спрямована на розвиток активного мислення учнів, діалектичного розуміння життя, сприйняття світу в єдності. У концепції проглядається спрямованість на розвиток таких необхідних якостей старшокласників під час уроків зарубіжної літератури та зарубіжної художньої культури, як розуміння сутності явищ, рефлексія, узагальнення смислів на особистісному рівні. Принципи, покладені в основу гуманітарно-естетичної освіти в контексті означеної програми, слід реалізовувати в інтегративному та культурологічному підходах з метою осучаснення змісту програм художньої культури в українських закладах середньої освіти. Інтегративний зміст зарубіжної художньої культури охоплює не тільки освоєння видів мистецтва, а й звернено до світу художньої культури, історико-філософським основ художньої епохи, осмисленню зв'язків художньої культури з історією, естетикою, етикою, тобто, в аспекті культури. Оскільки ця навчальна дисципліна завершує естетичний цикл в загальноосвітній школі, її викладання покликане узагальнити уявлення учнів про художню картину світу. Інтегративний

підхід дозволяє реалізувати вивчення світової художньої культури з позиції розвитку розуміння та художнього узагальнення явищ.

2.2. Модель інтеграції змісту художньої культури на основі культурологічного підходу

Поняття «культурологічний підхід» в освіті трактується як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя (у тому числі педагогіки) через призму системотворчих культурологічних понять, таких, як культура, культурні зразки, норми та цінності, устрій та спосіб життя, культурна діяльність [40]. Ми розуміємо під культурологічним підходом єдність методологічних принципів, методів та форм реалізації інтегративного змісту дисципліни (мистецтво, література, світова художня культура, історія, елементи культурологічного знання), орієнтованих на посилення ціннісно-сміслового, світоглядного особистісного аспектів та активів та узагальнення учням.

У дослідженні розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників актуалізована ідея інтеграції, а вирішується поставлена проблема у взаємозумовленості інтегративного і культурологічного підходів у викладанні художньої культури та зарубіжної літератури. Культурологічний підхід розширює культурні та антропологічні засади освіти, знімаючи вузьку наукову орієнтованість її змісту та принципів побудови навчального матеріалу, завдяки чому «змінюється уявлення про цінності освіти як виключно інформаційні та пізнавальні» [37, с. 91]. У світлі культурологічного підходу в гуманітарно-естетичній освіті учень є активним суб'єктом, який розкривається у спілкуванні, рефлексії, творчому самовираженні. З позицій культурологічного підходу до змісту освіти необхідна його інтеграція в культуру, тобто слід формувати

культуโรปодібний зміст дисциплін у розумінні освіти як процесу смислів. Це викликає необхідність формулювання методологічних принципів та розробки шляхів структуризації змісту та його практичної реалізації у загальноосвітній школі.

Сучасний педагог В.В. Краєвський обґрунтував культурологічну теорію освіти і розкрив необхідність реалізації принципу культуровідповідності, на який вказували ще К.Д. Ушинський та, пізніше, В.А. Сухомлинський. Культурологічний підхід до побудови концепції змісту освіти представляє формування змісту як педагогічну модель соціального досвіду, «ізоморфного, тобто тотожного за структурою, людської культури у всій її структурній повноті» [38]. Зміст складається з 4 основних структурних елементів: досвід пізнавальної діяльності – знання, досвід способів діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісних відносин у формі особистісних орієнтацій. Для конкретизації змісту на рівнях навчального предмета провідного значення набуває єдність змістовної та процесуальної сторін навчання.

Культуโรปодібний зміст навчальних дисциплін характеризується тенденцією до інтеграції знань, гуманістичною та естетичною спрямованістю, особливою увагою до розвитку культурологічного та історичного мислення учнів, проблемного пізнання. Діяльнісно-творчий компонент сприяє формуванню способів діяльності, творчих здібностей учнів. Особистісний компонент забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексивної здатності, формує особистісну позицію, тобто виступає системотворчим в сучасній освіті. Пріоритетне становище культурологічного підходу в особистісно-орієнтованій освіті – це ставлення до освіти як культурного процесу у пошуку особистісних смислів, діалог його учасників у культурному саморозвитку.

Одним із проявів культурологічного підходу в освіті виступає ідея збагачення викладання літератури та художньої культури методами гуманітарних наук в узагальненні знань учнів. Філософія, естетика,

соціологія, наука про культуру та мистецтво, вважає Є. Медкова, забезпечують підхід до вивчення феноменів культури з погляду багатоаспектності та цілісності світу [47]. Адаптація методів та теоретичних положень мистецтвознавства, культурології, соціології у викладанні літератури – новий підхід до вивчення художньої культури, що аналізує переважно символічні аспекти соціального життя та культури, «систему символічних сутностей». Даний підхід є поєднанням традиційного підходу до світової художньої культури, для якого типовим є лінійно-історичний принцип, зі структурним, який передбачає виділення універсальних символічних моделей, архетипів, міфологем, культурних кодів, що забезпечують семантичну «зшивку» змісту як усередині предмета, так і на міжпредметному рівні, що важливо у розвитку здібності учнів узагальнювати та систематизувати знання. Головним у дослідницьких методах структуралізму є примат відносин над елементами у структурі, у навчанні першому плані виходять операції перетворення, що дуже важливо для розвитку аналітичних здібностей, вміння бачити загальне, тобто узагальнювати, у різноманітті художнього життя [47]. Дослідниця розглядає можливості переведення досвіду мистецтвознавства та культурології до серії провокаційних завдань, створення напруженого пошукового та інформаційного поля, оскільки мистецтвознавство, естетика та філософія входять до поняття «художньої культури». Розгляд мистецтва з погляду закономірностей розвитку знакових та символічних систем дозволяє посилити смислову складову вивчення цих дисциплін, акцентувати особистісне прочитання змісту.

Продуктивною також видається ідея про важливість універсалій і символу як для самої культури, так і соціального життя, що створює «базу для зближення цінностей культури» в досвіді старшокласника. Це пов'язано з тим, що фундаментальне поняття художньої культури – «художній образ» – вимагає цілісного, всебічного розгляду, для чого необхідні засоби аналізу.

Культурологічний підхід забезпечує методологічну базу в інтегративному викладанні художньої культури та зарубіжної літератури: стверджує людину як активного суб'єкта культури у гуманітарно-естетичному пізнанні; повертає смисли художньої культури в середовище, що їх породжує – культуру, розкриваючи «точки дотику» крізь призму культурологічних понять (універсалії культури), загальність і синтетизм культурних значень; заповнює цілісну природу художньої культури, що веде до посилення ціннісно-сміслової насиченості змісту дисциплін у світоглядному аспекті.

Інтегративний і культурологічний підходи у викладанні сприяють приведенню змісту дисциплін у відповідність до сучасних уявлень про культуру як духовний досвід, спосіб самореалізації суб'єкта. Художня культура тісно пов'язана не лише з естетичною, але й іншими сферами культури, тому зміст має розмикатися у культуру таким чином, щоб розкривати закономірності культурно-історичних процесів. Світова художня культура – це естетично осмислений духовний досвід людства: у ній здійснюється вироблення, закріплення та репрезентація світорозуміння, світосприйняття у життєвих зв'язках цілісних епох. Художня культура як феномен має власну мову фіксації та передачі культурних смислів та значень, які вимагають освоєння у діалогічному спілкуванні особистостей, свідомостей, текстів, образів. Слід враховувати проблеми викладання дисципліни – вузькопредметний підхід, ізольованість вивчення художньої культури, мистецтвознавчий характер більшої частини програм, що не сприяє розвитку розуміння, особистісної переробки та узагальнення значень учнями.

Модель інтеграції змісту зарубіжної художньої культури є трирівневою структурою, де кожен рівень визначено обсягом змісту і є необхідною «базою» наступного. Початковий рівень інтеграції – це предметна інтеграція (міжхудожні зв'язки – музика, образотворче мистецтво, архітектура); середній рівень інтеграції – це міжпредметна

інтеграція змісту споріднених гуманітарно-естетичних дисциплін (мистецтво, література, світова мистецька культура, історія); високий рівень – це міждисциплінарна інтеграція у культурологічному аспекті.

У побудові моделі змісту гуманітарних дисциплін основним методичним інструментом є принцип контекстного вивчення художньої культури (історія як культурно-історичний контекст мистецтва), чим досягається цілісність уявлень учнів. Контекстна інтеграція змісту показує можливості у розумінні універсальї культури, відображених у художній творчості, закономірностей історико-культурного процесу, причинно-наслідкових зв'язків явищ, протиріч, завдяки чому створюється цілісний художній образ доби. Твір мистецтва сприймається як особлива якість естетичної реакції – спосіб «проживання» дійсності. Діалогічність пізнання сприяє формуванню ціннісного ставлення до явищ, розуміння, узагальнення змісту учнями. На рівні міжпредметної взаємодії в інтеграції змісту виявлено підвищення інтересу старшокласників до вивчення художньої культури, прояв особистісного ставлення, розуміння закономірностей явищ художньої культури та життя.

Культурологічна інтеграція змісту на рівні міждисциплінарних зв'язків має найбільшу значущість для позитивної зміни здатності до художнього узагальнення у старшокласників. Високий рівень інтеграції передбачає трансформацію змісту у новий якісний стан. Враховуючи особливості гуманітарно-естетичного пізнання, змістом культурологічної інтеграції, у нашому уявленні, є розуміння мистецтва та осмислення явищ художньої культури епохи при «зануренні» в культуру, чим досягається багатогранність, об'ємність та цілісність бачення світу учнями. Культурологічна інтеграція змісту – це умова виховання людини культури, особистості, здатної до розуміння смислів та взаємозв'язків явищ, протиріч життя у діалогічному спілкуванні. «Занурення» у культуру сприяє подоланню вузькості викладання художніх дисциплін. Оскільки сенс розкриває свою глибину у зіткненні з іншим змістом, долаючи замкнутість

у діалозі, в інтегративному змісті цієї дисципліни особливу роль грає осмислення значення, закономірностей, протиріч, причинності, взаємозумовленості явищ, пласт духовного розвитку людства. Через основні універсалії культури складається образ світу у складній та глибокій перспективі цілого.

З точки зору проблеми розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників, запланований інтегративний результат вивчення культури та літератури передбачає вихід на особистісний рівень інтеграції змісту, що потребує постійного розвитку цієї здатності. Спираючись на положення діалогіки В.С. Біблера, створення власних текстів, творів учнями у логіці розуміння цієї культури ми розглядаємо як особистісний рівень інтеграції змісту, досягнення якого у викладанні обумовлено інтегративним та культурологічним підходами. Слід розробити творчі завдання для учнів, якісні характеристики текстів-висловлювань (вербальних та невербальних) з урахуванням їх смислової насиченості, композиційності, символізації значень та образів, у яких відбито розвиток даної здібності старшокласників.

2.3. Методика розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників у процесі викладання зарубіжної літератури

Психолого-педагогічні основи та філософсько-методологічні аспекти розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників на уроках світової художньої культури та зарубіжної літератури (характеристики художнього узагальнення, поняття, компоненти здібності; інтегративний та культурологічний підходи у викладанні), вивчені нами, орієнтують у вирішенні даної проблеми, оскільки методи навчання перебувають у тісному зв'язку зі змістом освіти та утворюють систему педагогічної діяльності, відкриваючи можливості формування особистості.

Методологічні та методичні засади розвитку здатності до художнього узагальнення розкрито в моделюванні інтегративного змісту дисциплін на основі культурологічного підходу з опорою на специфіку мистецтва та художньої культури (образне осмислення дійсності, відкритість, ціннісно-смілова орієнтованість). Модель інтеграції змісту художньої культури на основі культурологічного підходу, як зазначалося, є важливою складовою методики розвитку даної здібності у старшокласників у забезпеченні особливих умов – ціннісно-смісловому насиченні змісту МХК, а також визначальної особливості методів, прийомів та форм роботи з учнями в орієнтації на цінності культури. «Занурення» в інтегративний простір смислів культури (поліхудожня, контекстна, культурологічна інтеграція змісту художньої культури) та застосування спеціальної методики у викладанні спрямовані на розвиток здатності до художнього узагальнення у старшокласників. У нашому дослідженні методи вивчення та форми роботи пов'язані з реалізацією рівнів інтеграції змісту навчальних дисциплін та відповідними стадіями розвитку здібності – поліхудожньою, контекстною та культурологічною. У моделі інтеграції обґрунтовано вихід на рівень створення особистісних текстів учнів, що виявляє перетворення у суб'єктивній сфері, що вплинуло на відбір методичних інструментів у викладанні світової художньої культури.

Якість художнього узагальнення пов'язана зі смисловим аспектом викладання зарубіжної літератури, поглибленням і збагаченням смислів (встановлення взаємозв'язку явищ, ідей), індивідуалізацією значень у спілкуванні з мистецтвом, текстами художньої культури, тому в даній методиці особлива увага приділяється сприйняттю, розумінню та рефлексії в цінності у спрямованості на засвоєння зв'язків та взаємодій явищ у діалогічному спілкуванні, у зв'язку з чим удосконалюється дана здатність на метапредметному, світоглядному рівні.

Ми спиралися на положення дидактики про те, що під час вибору методів та засобів конкретного способу навчання потрібно враховувати

особливості досліджуваного матеріалу за двома провідними параметрами: логічною структурою (цілісна або дискретна) та характер змісту (описово-фактологічний, образно-емоційний, логіко-доказовий).

Зміст зарубіжної літератури – це образно-емоційний матеріал, який не виступає як дробовий, дискретний; застосовуються адекватні методи навчання – проблемний виклад, вивчення художніх текстів, джерел, частково-пошукові та дослідні методи (класифікація методів навчання характером пізнавальної діяльності); індуктивні, дедуктивні, аналітичні та синтетичні. Існує певний логічний взаємозв'язок специфічного характеру навчального матеріалу зарубіжної літератури (цілісний образно-емоційний), його розвиваючих можливостей (компоненти здатності до художнього узагальнення) та методів навчання. До того ж, учням надаються певні характеристики методики у вивченні цілісного тексту художнього твору, тексту художньої культури доби, тексту культури.

Сутність методики, що спирається на модель інтеграції змісту зарубіжної літератури та художньої культури на основі культурологічного підходу, полягає в тому, що застосовані методи, прийоми, елементи технологій і форми практичної діяльності вчителя і учнів відповідають природі мистецтва і художньої культури – відкритості, рухливості, діалогічності, поліфонічності, індивідуалізації значень, через які висвічується їх інтегративність як динамічна внутрішня спрямованість до цілісності, світоглядна спрямованість викладання, націленість на творчий продуктивний характер діяльності, активізацію особистісних зусиль учнів у вивченні літератури та культури.

Основною особливістю даної методики є можливість її наскрізного використання в освоєнні різних елементів змісту – видів мистецтва, основних сфер художньої культури у взаємопов'язаності у відтворенні цілісності змісту МХК. У теоретичному плані методика базується на провідній ідеї діалогічності смислів і текстів у їхньому особистісному освоєнні учнями, тому її найважливішою особливістю ми вважаємо

орієнтованість на створення умов для діалогу (М. Бахтін) та осмислення змісту на основі «питання-відповідальності» (В. Біблер)). Таким чином, актуалізується діалог як специфічний спосіб гуманітарно-естетичного пізнання, розуміння сенсу за допомогою інших смислів («смісловий ланцюжок») і співпереживання (М. Бахтін).

Методичні рекомендації щодо розвитку здатності старшокласників до художнього узагальнення мають спиратися на наступні принципи:

1) модель інтеграції змісту зарубіжної літератури з урахуванням культурологічного підходу відбиває центральне становище особистості в гуманітарно-естетичній освіті, а інтеграція змісту являє собою простір освіти особистісних культурних смислів;

2) художня культура – це цілісне явище, духовний досвід людства в естетичному осмисленні, в той час як мистецтво – це репрезентація світорозуміння у життєвих взаємозв'язках;

3) специфіка зарубіжної художньої культури – єдність впливу інтегративного змісту на процеси становлення особистості як суб'єкта культури, орієнтованого на духовно-моральні цінності;

4) принцип мінімалізації інформації нижчого порядку (фактологічний матеріал, другорядні відомості) та принцип укрупнення дидактичних одиниць змісту; виявлення взаємозв'язків та закономірностей, узагальнюючий характер матеріалу, позачасові смисли та смислові відносини, діалектичні протиріччя, порівняння (метод контрастів);

5) принцип організації процесу на основі діалогу.

У методологічному та методичному аспекті діалог у сучасній гуманітарно-естетичній освіті має ключове значення. У вузькому значенні діалог – це обмін репліками, взаємозалежними за змістом думками-судженнями між суб'єктами спілкування. Ми спираємося на діалог як особливий спосіб гуманітарно-естетичного пізнання і включаємо в поняття діалогу, у широкому значенні, наступні категорії – «запитання-відповідальність» (за В. Біблером), «зустріч» (за М. Бахтіним); запитання

(М. Вебер), розуміння (В. Дільтей). Розуміння, необхідне для художнього узагальнення, тісно пов'язане із почуттям і поясненням, що має бути відображено в організації діалогу. Повніше діалог здійснюється при культурологічній інтеграції змісту, взаємообумовленість методу та об'єкта пізнання дозволяє ефективніше проводити розвиток здібності до художнього узагальнення.

Узагальнивши теоретичні аспекти поставленої проблеми та досвід педагогічної практики, можна виділити особливості реалізації методики розвитку здатності до художнього узагальнення:

1. блоково-тематична організація змісту (розвиток культурно-історичного процесу, типологічний підхід у вивченні, цілісність образу культури епохи,
2. основа викладання – синтез мистецтв, жанрово-стилістичний підхід, освоєння мови мистецтв,
3. наскрізне поняття «художній образ» (носій і виразник сенсу),
4. текст – будь-який фрагмент культури, носій сенсу (знаково-символічний аспект, підтекст, контекст, гіпертекст),
5. проблемне вивчення матеріалу, розгортання істини, дія естетичної та смислової «резонансності»,
6. інтегративний результат – особистісні трансформації, світоглядний синтез, «ментальний вимір» культури [20, с. 156-158].

Методика містить три етапи використання методів, прийомів, елементів технологій і форм роботи з учнями на ступенях освоєння змісту при блоково-тематичній організації матеріалу. Етапи проходять циклічно. Поступове освоєння зарубіжної художньої культури, зі зростанням «інтегративного обсягу» змісту, дозволяє здійснювати просування старшокласників до культурологічної інтеграції (культурологічної стадії розвитку здібності). Трифазна структура технології – виклик, осмислення, рефлексія – може бути доповнена у зв'язку з поставленою метою освоєння учнями світової художньої культури. Тематичні блоки послідовно

представляють – виклик, сприйняття, осмислення (розуміння), рефлексія (роздуми), творче вираження (художнє узагальнення). Таким чином, фази технології розвитку критичного мислення, що відповідають структурі мисленнєвої діяльності особистості, збагачуються доповненням емоційного та творчого проявів діяльності учнів. Уточнимо суть кожного ступеня освоєння інтегративного змісту учнями в заданій послідовності:

1. Виклик – пробудження наявних знань, художніх вражень, інтересу до нового змісту, мотивація до художнього спілкування.

2. Сприйняття – ознайомлення зі змістом, безпосередній контакт із новим текстом, художнім образом, твором, явищем.

3. Осмислення (розуміння) – реалізація сенсу, виділення художньої ідеї, задуму, засвоєння взаємозумовленості з організацією засобів художньої виразності – змістовний аналіз, співвіднесення нового змісту із власними уявленнями. Просування у роботі з текстом, зіставлення образів, освоєння взаємозалежності елементів структури (жанрових, стильових), інтерпретація, узагальнення знань та уявлень учнів.

4. Рефлексія (роздум) – цілісне осмислення явищ, процесів, взаємозв'язків між текстами, пояснення, синтез (загальнокультурні елементи), присвоєння значень, естетичне та смислове узагальнення, вироблення власного ставлення до художнього явища, цілісний образ світу, виявлення тем та проблем для подальшої роботи.

5. Творчий вираз (художнє узагальнення) – переробка, переосмислення значень, народження нового образу, особистісного тексту.

Фази освоєння інтегративного змісту навчальних дисциплін структуровані поетапно, при цьому, в освоєнні кожної нової теми, тематичного змістового блоку на основі типологічного підходу здійснюється розвиток здатності до художнього узагальнення старшокласників. У методиці пропонується комплекс творчих завдань за модульним принципом, з урахуванням специфіки видів мистецтв та особливості їхнього взаємопроникнення, взаємозв'язків дійсності. При

вивченні різних видів мистецтв, їх глибоких естетичних та смислових взаємозв'язків, змісту поліхудожньої, контекстної та культурологічної інтеграції у своєрідності культурних універсалій епохи обґрунтовано дидактично доцільні модулі. Таким чином, за рахунок зміни, поглиблення, ціннісно-смислового насичення інтегративного змісту та його освоєння учнями удосконалюється здатність до художнього узагальнення.

На першому етапі (пробудження наявних знань, художніх вражень, інтересу до нового змісту, мотивація учнів) найбільш продуктивним є прийом технології розвитку критичного мислення кластери (англ. cluster – скупчення) – об'єднання однорідних елементів, пов'язаних єдністю теми, що може розглядатися як самостійна одиниця, що має певні властивості групи елементів. Дидактичний прийом «Кластери» (грона) у технології розвитку критичного мислення є своєрідною підготовкою до подальшої роботи з осмислення тексту художнього твору, художньої культури епохи.

Завдання «Кластери» (модуль «Мистецтво – зв'язки дійсності») – перед безпосереднім сприйняттям нового змісту учні складають опорний конспект до запропонованої вчителем теми, проблеми, питання, що актуалізують наявні уявлення на основі життєвого досвіду та художніх вражень. У центрі структури є ключове поняття, задане вчителем. Наступні елементи змісту учні самостійно пов'язують із ключовим поняттям, складаючи схематичне зображення. Кластери відокремлюються учнями з урахуванням виділення різних видів елементів змісту, в кластері елементи об'єднані за подібністю. Завдання «Кластери» включає елемент гри, прогнозування, учні припускають, який об'єкт вивчатиметься, які властивості матиме, які явища мистецтва та художньої культури стають домінуючими, позначають причинно-наслідкові зв'язки історичного та культурного плану. Зростає емоційна та когнітивна активність старшокласників.

Наприклад, у розкритті теми «Художня культура Західноєвропейського Середньовіччя» учні 9-го класу структурують наявні

власні уявлення, виділяючи і наповнюючи кластери «Лицарі» (турнір, обладунки, замок), «Церква» (інквізиція, духовенство, танці, ігри), «Хрестові походи» (лицарі, хрестоносці, зброя), «Міста» (ратуша, міст, ринок), «Ремесло» (цех, майстри, товар) та інші. У складанні кластерів учні оперують відомостями, отриманими у курсі вивчення історії Західноєвропейського Середньовіччя та в процесі ознайомлення з художньою літературою та кінофільмами, але не вказують види чи стилі мистецтва, явища художньої культури, не називають твори.

Спираючись на уявлення учнів, вчитель використовує метод асоціацій, розвиваючи тему кластера «Церква» (інквізиція, духовенство, собор), відбирає репрезентативний елемент «собор». Далі учням пропонується скласти новий кластер на тему «Західноєвропейський середньовічний собор» (модуль «Мистецтво»). Наповнення кластера відбувається самостійно такими елементами, як собор Паризької богоматері, молитва, бог, розп'яття Христа, дзвони, вікна-вітражі, статуї, орган. Далі також є можливість просування до вивчення художніх явищ через ключове словосполучення, в даному випадку, собор Паризької богоматері. Вчитель демонструє плани собору Нотр-Дам де Парі, учні готові до сприйняття одного з найзначніших творів середньовічної готичної архітектури, скульптури, вивчення стильових особливостей готики на прикладі видатних творів мистецтва. Здійснюється перехід на наступний рівень освоєння змісту художньої культури. Узагальнений матеріал кластерів учнів представляє широке смислове поле «резонансної дії», захоплюючи універсалії та феномени культури. Вчитель спирається на інтегративність елементів тексту художньої культури, зміст поліхудожньої інтеграції природно вписано у життєві взаємозв'язки: ключове слово «бог» здійснює перехід до релігійної християнської ідеї епохи як домінуючого світогляду, «статуя» – до середньовічної храмової скульптури, «замок» – до зіставлення готики з романським архітектурним стилем, «карнавал» – до народної культури.

Актуальним є також метод випереджальних завдань, що дозволяє доповнити уявлення про явище, мотивуючи розуміння різнобічних взаємозв'язків змісту художньої культури з іншими сферами культури. Цей метод застосовується для пошуку учнями матеріалу, доступного в самостійному вивченні, наприклад, фактологічного характеру – етапи розвитку архітектурних стилів Західної Європи: романський стиль – 10-12 століття, готичний стиль – 12-14 століття; даних про висотність і протяжність соборів, відомостей про роль собору в житті середньовічного міста, історію будівництва Шартрського собору Нотр-Дам коштом городян. Ці відомості поглиблюють уявлення учнів про мистецьку культуру західноєвропейського Середньовіччя, залучають широкий гуманітарний контекст (цілісний образ епохи).

Метод роботи з термінами має важливе значення у викладанні художньої культури, оскільки багато термінів є загальними для видів мистецтв, наскрізними у вивченні художньої культури різних епох (ритм, колорит, мелодика, жанр, стиль, композиція та інші), і це дозволяє здійснити категоріальний синтез. Так, у темі «Художня культура західноєвропейського Середньовіччя» проводиться робота із закріплення терміна «архітектурний стиль», знайомство з яким відбувається у вивченні романської архітектури. Засвоєння терміну «архітектурний стиль» як сукупності основних ознак архітектури певного часу та місця, конструктивних та художніх особливостей, підводить учнів до необхідності виділити сукупність загальних істотних рис для готичного стилю в архітектурі, архітектурні елементи готики, побачити їх прояв та взаємопов'язаність у скульптурі на етапі осмислення.

Виконання творчих завдань, традиційно запропонованих у художній освіті, у викладанні художньої культури дозволяє вивчити прояви здатності до художнього узагальнення старшокласників через якісні характеристики. Особистісні тексти учнів «вбудовані» в діалогічний «ланцюжок смислів», що дає можливість організації зворотного зв'язку,

оцінювання результатів застосування даної методики та освоєння змісту навчальної дисципліни як однієї з форм підсумкового контролю. Систематичне виконання творчих завдань старшокласниками у реалізації стратегії діалогу показує, що метод проектних завдань значно впливає на позитивні результати та ефективність викладання зарубіжної літератури та художньої культури, у тому числі завдяки узгодженості урочних занять та самостійної роботи учнів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У вирішенні проблеми розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників застосування інтегративного та культурологічного підходів у викладанні зарубіжної літератури та зарубіжної художньої культури забезпечує:

1. створення ціннісно-сміслового гуманітарно-естетичного простору, насичення смислового середовища уроку (сєнс розкривається у зіткненні з іншим змістом);
2. змістовні переходи між основними сферами гуманітарно-естетичної освіти (історія, література, художня культура) та «конфігураціями» гуманітарних наук (культурологічне знання);
3. можливість простежити просування старшокласників у освоєнні інтегративного змісту дисципліни та отримати уявлення про стадії розвитку здатності до художнього узагальнення;
4. активізацію мислення учнів у осягненні змісту дисциплін, що веде до особистісного освоєння значень та переробки змісту, необхідного для художнього узагальнення у старшокласників.

Методологічні засади викладання дисциплін гуманітарного циклу – це ідеї культурологізації гуманітарно-естетичної освіти, що лежать в основі інтеграції змісту з опорою на специфіку мистецтва та художньої

культури для розширення ціннісно-сміслового простору та розробки методів роботи з учнями, необхідних для вирішення проблеми розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників. У теоретико-методологічному обґрунтуванні інтеграції змісту виявлено роль особистості, отже, найбільш продуктивною буде взаємодія інтегративного та культурологічного підходів у викладанні зарубіжної літератури та зарубіжної художньої культури, яке спрямоване на поглиблення світоглядного та особистісного аспектів світової художньої культури.

У теоретичній моделі на різних рівнях інтеграції змісту навчальних дисциплін зарубіжна література та зарубіжна художня культура було окреслено принципи, елементи та їх взаємозв'язки, інтегруючі фактори та механізми (композиційність, синхронізація, естетична та смислова «резонансність»). Інтеграція змісту означених дисциплін сприяє їхньому ціннісно-смісловому насиченню в осягненні явищ художньої культури на основі глибоких взаємозв'язків у життєвих проявах. Модель інтеграції змісту набуває методологічної обґрунтованості завдяки культурологічним концепціям М. Бахтіна, В. Біблера, Ю. Лотмана.

Встановлено, що під впливом спеціально організованого навчання, спрямованого на вдосконалення здатності до художнього узагальнення у старшокласників, структурованого в моделі інтеграції на основі культурологічного підходу, та впровадження розробленої методики, що спирається на вивчення змісту, відзначається істотні позитивні зрушення у розвитку даної здібності учнів.

У методиці значну увагу приділено сприйняттю та розумінню, узагальненню сенсу творів мистецтва, явищ художньої культури, текстів культури, що сприяло осмисленню старшокласниками змістовно-концептуальної інформації образів і текстів та індивідуально-особистісному вираженню у художньому узагальненні – створенні власних образів та текстів у рефлексії з «великими» смислами культури. Розвиток

здатності до художнього узагальнення закріплюється та реалізується у творчій художньо-естетичній діяльності старшокласників.

Можливості методики на основі моделі інтеграції змісту навчальних дисциплін, що відображає ієрархічність його рівневої організації, дозволили подолати особливу складність удосконалення здатності до художнього узагальнення у старшокласників на поліхудожній, контекстній та культурологічній стадіях розвитку завдяки циклічності етапів, ступенів освоєння тематичних блоків, кореляції творчих завдань (модулів).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Здатність до художнього узагальнення у старшокласників у процесі викладання зарубіжної літератури та художньої культури – це психологічний комплекс особливостей суб'єкта, що виражає його готовність освоювати смисли художньої культури та забезпечує виявлення, відбір, виділення, фіксацію змістових аспектів мистецтва, які яскравіше та повніше виражають смисли культури. Структура здібності включає емоційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний та когнітивно-креативний компоненти.

2. Розвиток здатності до художнього узагальнення у старшокласників у освоєнні зарубіжної літератури та художньої культури забезпечується у викладанні на основі інтегративного та культурологічного підходів у взаємообумовленості: реалізації міжхудожніх, міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків змісту в моделі інтеграції для створення умов – ціннісно-сміслової насиченості та використання методичного інструментарію, що дозволяє посилити світоглядний, особистісний аспекти його освоєння учнями у діалогічному спілкуванні з мистецтвом, художньою культурою в контексті культури.

Контекстна інтеграція змісту художньої культури (рівень інтеграції у міжпредметних зв'язках – мистецтво, література, історія) здійснюється на основі принципу історизму: осмислення явищ у культурно-історичному контексті – середовищі, в якому мистецтво та художні явища знаходять життєві «коріння і ґрунт», у зв'язку з чим ускладнюються взаємозв'язки елементів змісту. Об'єктом вивчення є провідні художні стилі та жанри як найважливіші форми бачення світу, мова автора, мова жанру, напрями, національна мова (М. Бахтін), що відображають рух культурно-історичного процесу на основі типологічного підходу, з використанням горизонтальної та вертикальної інтеграції, у нарощуванні сенсу, що

посилює вплив змісту на учнів. Наприклад, «вічні» теми та образи, наскрізні мотиви та символи у мистецтві та культурі.

3. Модель інтеграції змісту означених навчальних дисциплін на основі культурологічного підходу являє собою трирівневу структуру – поліхудожня, контекстна, культурологічна інтеграція. Механізми інтеграції виконують функцію ціннісно-сислового насичення змісту (композиційність, синхронізація, естетична і смислова «резонансність» значень) для створення умов розвитку даної здібності старшокласників. Методичний принцип контекстної інтеграції змісту ґрунтується на явищі естетичної «резонансності» середовища уроку мистецтва. Естетична «резонансність» надає цілісність змісту у співзвучності текстів художньої культури епохи через естетичне ставлення учнів, включаючи різні види мистецтва та твори літератури, сфери художньої культури у життєвих взаємозв'язках (міфологія, філософські, релігійні погляди та уявлення, історичні та біографічні факти, соціальне звучання явищ, культурні зв'язки, життя твору в сучасності).

4. Методика розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників на основі моделі інтеграції змісту є системою методів, прийомів і форм роботи, що забезпечують поступове освоєння тематичних блоків у стратегії діалогу: перший етап (виклик, сприйняття, осмислення), другий етап (рефлексія), третій етап (творчий вираз). Основу даної методики складають елементи технології розвитку критичного мислення; комплекс діагностичних творчих завдань на стадіях розвитку даної здібності (модулі), які у методиці є навчальними. Сенс витвору мистецтва висвічується множинністю інтерпретацій, діалог як специфічний спосіб гуманітарно-естетичного пізнання сприяє виробленню особистісно-ціннісного ставлення до об'єктів, вміння учня співвідносити власне «прочитання» значення з баченням інших, розуміння та рефлексії. Застосування механізму синхронізації значно збільшує поле резонансної дії, потенціал сприйняття витвору мистецтва у взаємодії життєвих зв'язків.

Йдеться про формування способу світобачення, цілісного «умонастрою» епохи, що активізує розуміння та розвитку здатності до художнього узагальнення у старшокласників.

Подальші перспективи дослідження можуть бути пов'язані з розробкою методики позаурочної діяльності на основі культурологічного підходу та уточненням напрямів навчальної діяльності з використанням моделей інтеграції змісту гуманітарно-естетичних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. София-Логос [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://ec-dejavu.ru/s-2/Symbol.html>.
2. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. Москва : Искусство, 1979. С. 281-307.
3. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. Москва : Искусство, 1979. С. 361-373.
4. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1990. 413 с.
5. Библер В. С. Школа диалога культур: основные программы. Кемерово : Алеф, 1992. 96 с.
6. Бенин В. Л. Обоснование педагогической культурологии [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://vlbenin.blogspot.ru/2009/04/blog-post.html>.
7. Бердяев Н. А. О назначении человека [Электронный ресурс]. Режим доступа:
http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Berd/_Nazn_Index.php.
8. Бердяев Н. А. Я и мир объектов [Электронный ресурс]. Режим доступа:
<http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdvaev/berdn018.htm>.
9. Берков В. Ф. Культура диалога : учеб.-метод, пособие. Минск : Новое знание, 2002. 152 с.
10. Бондаревская Е. В. Школьное образование в контексте культуры [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=1906&levell=main&level2=articles>.

- 11.Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа // Педагогика. 1995. №4. С. 29-36.
- 12.Борев Ю. Б. Эстетика [Электронный ресурс] : учебник. Москва : Высш. шк., 2002. 511с. Режим доступа: http://philosophy.ru/library/aesthetics/borev_estet_edu.pdf.
- 13.Бориско Н. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
- 14.Братченко С. Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С. 19-30.
- 15.Види художніх узагальнень [Интернет-ресурс]. Режим доступа : <https://ukrlit.net/info/sketch/12.html>
- 16.Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.
- 17.Выготский Л. С. Психология искусства [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://media-shoot.ru/books/Vigotskiy__Psihologiya_iskusstva_1986.pdf.
- 18.Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : КомКнига, 2006. 144 с.
- 19.Гершунский Б.С. Менталитет и образование. М.: Институт практической психологии, 1996. 144 с.
- 20.Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва : Совершенство, 2002. 608 с.
- 21.Гришаева Л. И., Цурикова Н. С. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Уч. пособие. Воронеж: ВГУ, 2003. 269 с.
- 22.Гулыга А. В. Уроки классики и современность. Москва: Наука. 1990. 382 с.

23. Гулыга А. В. Искусство в век науки. Москва: Наука. 1978. 183 с.
24. Іванишин В.П. Нариси з теорії літератури. [Електронний ресурс].
Режим доступу: <https://ukrlit.net/info/sketch/12.html>
25. Гулыга А. О типологизации в искусстве. [Интернет-ресурс]. Режим
доступа: <https://wysotsky.com/0009/382.htm>
26. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации.
Харьков: Штрих, 2001. 386 с.
27. Духовно-історична школа // Лексикон загального та порівняльного
літературознавства. Чернівці: Золоті литаври. 2001. 634 с.
28. Етика. Естетика / під ред. В. Панченко. Київ : Центр навчальної
літератури. 2019. 432 с.
29. Євдокімова-Лисогор Л.А. Психологічна підготовка студентів до
процесу міжкультурної комунікації. Режим доступу до Інтернет-
ресурсу: <http://www.rusnauka.com/>
30. Ермолинская Е. А. Взаимодействие искусств как дидактическая
основа художественно-творческого развития детей и юношества
[Электронный ресурс] Режим доступа : [http://www.art-
education.ru/AE-magazine/archive/ermolinskaya_10-12-2006.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/ermolinskaya_10-12-2006.htm).
31. Кабкова Е. П. Художественное обобщение на занятиях искусством в
школе. Москва: Изд-во ИХО РАО, 2005. 461 с.
32. Кабкова Е. П. Концепция художественного обобщения в школе
[Электронный ресурс]. Режим доступа : 3.
[https://studme.org/104616/pedagogika/kontseptsiya_hudozhestvennogo_o
bobscheniya_urokah_iskusstva_kabkovoy](https://studme.org/104616/pedagogika/kontseptsiya_hudozhestvennogo_obobscheniya_urokah_iskusstva_kabkovoy)
33. Каган М.С. Эстетика как философская наука. Санкт-Петербург: ТОО
ТК «Петрополис», 1997. 544 с.
34. Калінін В.О. Teaching Language and Culture. Х.: Видав. гр. «Основа»,
2004. 96 с.

35. Киященко Н. И. От эстетического опыта к эстетической культуре [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Kija/01.php.
36. Композиция / Художественный образ / Объективность и субъективность. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Kija/01.php.
37. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. Москва : Гардарики, 2005. 287 с.
38. Краевский В. В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике [Электронный ресурс] // Педагогика. 2006. № 3. Режим доступа: <http://kraevskyvv.narod.nj/papers/chel-fak.htm>.
39. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. 2002. № 5-6. С.7-10.
40. Крылова Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.isiksp.ru/librarv/krylova_nb/krylova-000001.html
41. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 272 с.
42. Культурология. XX век [Электронный ресурс] : энциклопедия. Т. 2. М-Я / Режим доступа : <http://psylib.org.Ua/books/levit01/txtl23.htm#89>.
43. Краткий психологический словарь [Электронный ресурс] / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Режим доступа: http://psy-link.ru/slovar_s.
44. Краткий словарь по эстетике [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://esthetiks.ru/obobschenie-hudozhestvennoe.html>.
45. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
46. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/11.php.

- 47.Медкова Е. С. Возможности обогащения преподавания МХК методами гуманитарных наук [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://enj.oymhk.narod.ru/pub_pub03.htm.
- 48.Мелик-Пашаев А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 15-23. Режим доступа : <http://www.voppsy.rU/issues/1989/891/891015.htm>.
- 49.Мелик-Пашаев А. А. Гуманизация образования: проблемы и возможности [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 11-18. Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1989/895/895011.htm>
- 50.Мелик-Пашаев А. А. О состоянии и возможностях художественного образования [Электронный ресурс] : // Искусство в школе. 2008. № 1. Режим доступа: <http://art-inschool.ru/index.php/stati/56-o-sostoyanii-i-vozmozhnostyakh-khudozhestvennogo-obrazovaniya-analiticheskaya-zapiska>.
- 51.Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2012. 20 с.
- 52.Першукова О. О. На шляху до міжкультурної свідомості // Іноземні мови. 2006. №5. С. 60-66.
- 53.Петровский А. В. Психология : учеб. для высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 500 с.
- 54.Предтеченская Л. М., Пешикова Л. В. Конспекты уроков по мировой художественной культуре. 10 класс : пособие для учителя. Москва : ВЛАДОС, 2005. 349 с.
- 55.Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА. 10-11класи. Рівень стандарту. [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/hud-kult-st.pdf>

- 56.Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре [Электронный ресурс] / Москва : Республика, 1998. 128 с. Режим доступа : http://philosophy.ru/library/rickert/k_n.html.
- 57.Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу [Электронный ресурс] / К. Роджерс, Дж. Фрейберг // Свобода учиться / Москва : Смысл, 2002. С. 388-411. Режим доступа : http://vywww.psvchologos.ru/articles/view/sovremennyu_podhod_k_cennostnomu_processurodzherszptfreyberg.
- 58.Русаков А. С. Школа диалога культуры и ребенка [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://setilab.rU/modules/article/view.article.php/c24/186/p12>.
- 59.Сморж Л.О. Эстетика: Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2009. 334 с.
- 60.Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика [Электронный ресурс]. Москва : Астрель, 2006. 720 с. Режим доступа : http://antimilitary.narod.ru/antology/sorokin/Sorokin_Dynamics_1.htm.
- 61.Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. Москва : Госучпедгиз, 1961. 222 с.
- 62.Торшилова Е. М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: История, теория, диагностика. Дубна : Феникс+, 2008. 218 с.
- 63.Тюпа В. И. Анализ художественного текста : учеб. пособие для студентов вузов. Москва : Академия, 2006. 336 с.
- 64.Успенский Б. А. Семиотика искусства. Москва : Школа. Языки русской культуры, 1995. 360 с.
- 65.Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 239 с.

- 66.Флиер А. Я. Происхождение культуры: новая концепция культурогенеза [Электронный ресурс]. Режим доступа: [HTTP://WWW.ZPU-JOURNAL.RU/E-ZPU/2012/4/FLIER_THE-ORIGIN-OF-CULTURE/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/4/flier_the-origin-of-culture/).
- 67.Флиер А. Я. Культурология 2011. Москва: Согласие, 2011. 560 с.
- 68.Фуко М. Слова и вещи. Глава X. Гуманитарные науки [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://krotov.info/lib sec/21 f/fiik/o 21.htm](http://krotov.info/lib/sec/21_f/fiik/o_21.htm).
- 69.Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 112 с.
- 70.Якина Л.Н. Методологические и методические аспекты интеграции гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавания искусства и МХК в общеобразовательной школе // Педагогика искусства: электрон. науч.-метод. журнал. 2013. № 1. Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2013/yakina_13_04_2013.pdf.