

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

О. В. ТКАЧУК

ПСИХОЛОГІЯ ХУДОЖНІХ ЗДАТНОСТЕЙ

Монографія

Одеса
Букаєв Вадим Вікторович
2012

УДК 159.954+159.928.22
ББК 88.454+88.372.4
Т 48

*Рекомендовано до друку вченою радою ПНПУ
імені К. Д. Ушинського
(Протокол № 1 від 27.08. 2012 року)*

Рецензенти:

Л. П. Журавльова – доктор психологічних наук, професор;
В. О. Лефтеров – доктор психологічних наук, професор;
В. М. Ямницький – доктор психологічних наук, професор.

Ткачук О. В.

Т 48 Психологія художніх здатностей: моногр. / О. В. Ткачук.
— Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. — 372 с. :
іл.

ISBN 978-966-2070-54-5

У монографії з позицій філософії, педагогіки, психології розглянуті основні підходи до художніх здатностей особистості. У межах концепції «онтології художньої свідомості особистості» запропоновані способи розгляду проблеми, де сприйняття мистецтва розглядається психологічною естетикою не в самому мистецтві й не за його межами, а з погляду закономірностей, які реалізуються у «практиці» художньої свідомості. Наведені адаптовані методи експериментальних досліджень художніх здатностей особистості.

Монографію призначено психологам, педагогам, аспірантам мистецьких спеціальностей, студентам-психологам, а також усім, кого цікавить психологія мистецтва.

УДК 159.954+159.928.22
ББК 88.454+88.372.4

ISBN 978-966-2070-54-5

© Ткачук О.В., 2012

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ I. Теоретико-методологічні основи вивчення художніх здатностей	10
1.1. Філософські підходи до вивчення художніх здатностей..	10
1.1.1. Античний період.....	11
1.1.2. Філософія середньовіччя.....	14
1.1.3. Новий час.....	17
1.1.4. Західноєвропейська філософія XVIII століття.....	19
1.1.5. Філософія І. Канта.....	22
1.1.6. Концепція Г. Гегеля відносно художніх здатностей..	27
1.1.7. Волонтаризм і філософсько-психологічна школа....	34
1.1.8. Філософія «серця» і російський космізм.....	37
1.1.9. Вплив постмодернізму на творчий пошук художника..	42
1.2. Педагогічна рефлексія художніх здатностей.....	51
1.2.1. Художні здатності в теоретико-педагогічних дослідженнях.....	51
1.3. Художні здатності як психологічна проблема.....	76
1.3.1. Психологічна характеристика особистості художника і її відображення у творчості.....	78
1.3.2. Основні напрями аналізу художніх здатностей.....	92
1.3.3. Онтогенетичний розвиток художніх здібностей особистості.....	98
1.3.4. Поняття феномена «професійна художня здатність»....	117
1.3.5. Функціональна асиметрія мозку і її зв'язок з художніми здатностями особистості.....	127
1.3.6. Уява у творчій діяльності.....	137
1.3.7. Творче мислення та художній образ у структурі художніх здатностей.....	148
1.3.8. Саморегуляція творчого процесу.....	160
1.3.9. Енергетичний потенціал художника і художні здатності.....	167

1.3.10. Місце емпатії у структурі художніх здатностей.....	174
1.3.11. Творчий інтерес та художні здатності особистості.....	184
1.3.12. Місце ілюзії в образотворчому мистецтві.....	196
1.3.13. Числа Фібоначчі і творча особистість.....	207

Розділ II. Основні психологічні підходи до вивчення художніх здатностей.....	222
2.1. Інтегративний підхід.....	223
2.2. Інтуїтивістський підхід.....	229
2.3. Психоаналітичний підхід.....	231
2.4. Емпіричний підхід.....	235
2.5. Діалектико-матеріалістичний підхід.....	238
2.6. Антропоцентричний підхід.....	246
2.7. Архетипічний підхід К. Юнга.....	263
2.8. Маніпулятивний підхід.....	268

Розділ III. Теоретико-експериментальні дослідження художніх здатностей.....	272
3.1. Деякі напрями вивчення художньої свідомості особистості.....	272
3.2. Розробка та використання методики «кольороструктурування».....	281
3.3. Метод дослідження функціональної асиметрії мозку... ..	293
3.4. Використання методу «семантичного диференціала»..	298
3.5. Методика «експериментальної деформації» та інші проєктивні методи.....	304
Висновки.....	312
Література.....	317
Додатки.....	357

ВСТУП

Сучасна психологічна наука все більше уваги зосереджує на вивченні й пізнанні людини, її здатностей, спроможностей та шляхів подальшого розвитку особистості як складової суспільства та його основної рушійної сили, оскільки сучасне суспільство потребує негайного реструктурування, зміни ціннісних орієнтирів гуманістичного спрямування аби уникнути деградації й самознищення.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях як українських так і закордонних учених велика увага приділяється проблемі – вивчення здатностей людини. Різні аспекти цієї проблеми, зокрема розвиток художніх здібностей особистості в онтогенезі, висвітлені у роботах відомих вчених (А. Адлер, Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, В. Бехтерєв, Є. Берн, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Моляко, А. Маслоу, К. Платонов, Ж. Піаже, В. Роменець, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Теплов, З. Фрейд, Є. Фромм, Е. Еріксон, К. Юнг та інші), діагностики, та виявлення творчо обдарованої особистості (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. Давидов, З. Денісова, Т. Джумагулова, А. Запорожець, А. Леонтєв, Ю. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Н. Рождественська, С. Рубінштейн, Є. Торенс, Б. Теплов та інші).

Процес формування професійних художніх здатностей спирається на результати досліджень (В. Бехтерева, Л. Виготського, В. Кузіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна), наукові праці (П. Га-

льперіна, О. Запорожця, Є. Машбіца, Н. Тализіної, Б. Теплова, Д. Узнадзе), дослідження візуального мислення та сприйняття (Р. Арнхейма, Б. Беспалова, П. Гальперіна, Д. Гібсона, А. Запорожця, В. Зінченко, Л. Ітельсона, А. Леонтєва, Б. Ломова, А. Лурії, В. Моляко, У. Нейсера, С. Симоненко, Р. Хольта та інших).

З позиції педагогіки проблема художніх здатностей розглянута в роботах (О. Абдулліної, С. Архангельського, Є. Барбіної, А. Богуш, І. Богданової, І. Зязюна, Е. Карпової, Н. Кічук, М. Кларина, Л. Кондрашової, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линецько, Г. Нагорної, О. Отич, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Р. Хмелюк, О. Цокур, О. Щербакова). Наукове обґрунтування цілеспрямованої системи естетичного виховання творчої особистості розкривається в дослідженнях (Е. Ігнатієвої, Д. Кардовський, Т. Колеснікової, С. Коновець, Л. Медведєв, Г. Орловський, М. Резніченка, М. Ростовцева, О. Рудницької, О. Терентєва, В. Щербакова, О. Яшухіна та інших).

Психолого-педагогічне вивчення художніх здатностей, дає нам вихідні передумови для подальшого аналізу цього складного й багатопланового явища, де й дотепер залишається чимало невирішених питань.

Насамперед, це стосується суті змісту самих основних понять, які трактуються досить по-різному: іноді суперечливо, що робить актуальним і доречним подальше проведення як теоретичних, так і методологічних досліджень у вивченні цієї сфери психологічних знань. Також необхідно відзначити, що при аналізі художніх здатностей не завжди в достатньому ступені розчленовується процес їхнього виникнення й формування в онтогенезі й функціонування вже сформованих професійних творчих здатностей особливо в образотворчому мистецтві.

У дослідженні ми спробували провести думку про те, що художні здатності необхідно розглядати як системне ієрархіч-

не утворення в якому: генетичні, соціальні, творчі фактори і їхні компоненти працюють у взаємозв'язку, а не окремо будуючи логічні зв'язки між собою.

Складною проблемою досліджень психології творчості, вважаємо що це - відсутність достатньо чіткого зв'язку із загальною концепцією особистості в психології мистецтва. Дане положення вимагає пошуку концепції людини, що враховує взаємозв'язок між активним суб'єктом і активним середовищем, концепції, здатної пояснити психічні процеси особистості з погляду виходу суб'єкта за рамки ситуації, за рамки наявного в нього досвіду в результаті власної творчої діяльності.

Предприйнятий розгляд структури художніх здатностей допоможе краще пізнати природу психіки людини, сприятиме вдосконалюванню таких творчих задатків як: уявлення, уяви, мислення (візуальне, образне), уваги й сприйняття, гнучкості, інтуїції, інтересу, здатності до творчого аналізу змісту й форми, емпатії, художнього образу й творчого стилю. Передбачалося також, що знання механізмів формування художніх здатностей, їх індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей індивіда, дозволить більш чітко керувати процесом професійного самовизначення, розвитку й удосконалення набутих знань, умінь і навичок.

Викладене бачення проблеми художніх здатностей у психології мистецтва дозволяють говорити про те, що визначена в дослідженні проблема пов'язана із широким колом теоретико-методологічних питань, практики художньої освіти й творчості в цілому.

Важливою складовою даної роботи є те, що намічена сьогодні зміна освітньої парадигми спричиняє необхідність переоцінити шляхи розвитку творчої особистості за допомогою образотворчого мистецтва й розробки ефективних умов, оптимальних

методик і технологій. Відповідно з цим, у певному ступені схематично можна окреслити ряд основних проблем які склали основний «кістяк» монографії, а саме – розгляд таких питань:

- * теоретико-методологічних основ вивчення художніх здатностей з позицій філософії, педагогіки, психології;

- * основних психологічних підходів у вивченні художніх здатностей;

- * теоретико-експериментальних досліджень художніх здатностей.

У монографії також розглядаються: психологічна характеристика особистості художника у онтогенезі, вплив функціональної асиметрії мозку, уява, уявлення, творче мислення та художній образ, саморегуляція та енергетичний потенціал, емпатія та творчий інтерес, ілюзія та інші аспекти в контексті психології творчої особистості.

Вважаємо, що потенційно сформована творча особистість здатна до образотворчого мистецтва повинна відповідати наступним вимогам:

- вмінню сформувати: художньо-естетичну компетенцію у процесі становлення та вдосконалення образотворчої грамоти в художньо-творчій діяльності; образотворчу, композиційну, графічну, живописну, навчально-творчу, соціокультурну компетенції;

- вмінню аналізувати і прогнозувати свою професійно-художню діяльність та діяльність колег, що забезпечують гностичні функції;

- вмінню планувати і творчо конструювати в цілому як процес художнього навчання-вдосконалення, так і його компоненти, що забезпечують конструктивно-планувальні функції;

- вмінню здійснювати художньо-естетичну, культурологічну освіту засобами різних видів образотворчого мистецтва, що забезпечують освітні функції;

- вмінню розвивати інтелектуальну, духовну, емоційно-естетичну сферу, пізнавальні, творчі й розумові здібності у процесі оволодіння мовою образотворчого мистецтва, що забезпечує розвивальну функцію.

Оскільки дана робота задумана як одна з перших у серії досліджень проблем художніх здатностей, тому автор не претендує на остаточний розгляд та розв'язання всіх питань, що стосуються цієї масштабної проблеми. Ми сподіваємося, що запропоновані нами теоретичні й емпіричні підходи у дослідженні теорії художніх здатностей повинні розглядатися як одна зі спроб розширення діапазону наукових пошуків і поглиблення їх у вивченні творчого потенціалу людини.

Щиро дякую професорам Л.Журавльовій, В. Лефтерову, В. Ямницькому за розуміння й підтримку обраного напрямку роботи.

Розділ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ЗДАТНОСТЕЙ

1.1. Філософські підходи до вивчення художніх здатностей

Природа художньої творчості, як і феномена художніх здатностей, цікавили людство в усі часи. Природно, що філософія не могла, та й ніколи не обходила своєю увагою настільки важливий й істотний аспект людської діяльності як художні здатності. Особлива увага художній творчості приділялася в естетиці. Естетика – «наука про прекрасне», один з напрямів філософської думки, виникла ще в період класичної античності і відтоді зайняла тверду й непохитну позицію серед основних аспектів філософського дискурсу. І хоча методи роботи художника, при створенні твору мистецтва, достатньо вивчені різними науками, сам акт творчого процесу іноді є загадкою навіть для самого художника.

Справа в тому, що дана проблематика, як і багато інших філософських проблем, не може мати кінцевого, фінального або абсолютного рішення. Проте вона завжди хвилювала, цікавила й надалі цікавитиме людство. Саме тому, не розв'язання, а навіть сам розгляд цієї проблеми в рамках філософського дискурсу, завжди буде не тільки актуальним, але й продуктивним.

Звичайно, у межах даного дослідження ми не можемо пре-

тендувати на фундаментальний розгляд всіх підходів щодо вивчення феномена художніх здатностей у філософській думці різних епох. Проте, навіть оглядовий аналіз найбільш характерних і цікавих, на наш погляд, тенденцій осмислення феноменів таланту, геніальності художніх і творчих здатностей і т. ін., що проявили себе у філософському дискурсі, може дати досить ґрунтовну філософсько-методологічну базу для проведення дослідження.

Найбільш актуальною і цінною для нас є історія західної філософської думки, починаючи з античних часів, тож зупинимось на цьому періоді більш детально.

1.1.1. Античний період

Як відомо, у Древній Греції у часи панування міфологічного періоду зароджувались основи наукових знань, іменовані «філософією». В епоху античної міфотворчості людина ще не виділяла себе з природного середовища. Відповідно здібності до художньої творчості сприймалася тоді як дарунок Богів – Богів Олімпу, а виходить, і аналізувати їхню природу не було ніякого сенсу.

Далі розпочався період «Орфізма» (VI-е століття до н.е.), безіменних казкарів, поетів і музикантів, що творили під псевдонімом «Орфей». Зрозуміло, що й тут природа їхніх дарувань могла трактуватися винятково їхньою особливою приналежністю до «Героїв» тобто «Напівбогів», «Орфею». Гомер – перший античний автор, що творить під власним ім'ям і увійшов під ним в історію. Гомер не просто наближений до «Орфею» – він автор – особистість.

Після появи в VI-ому столітті до н.е. першої грецької філософської школи в місті Мілеті епоха «не розчленованості свідомості» закінчується, а з появою Сократа починається кла-

сичний період античної історії. За цілком зрозумілими причинами, питання, прямо пов'язані саме з художньою творчістю, мало хвилювали філософів того періоду. Вони не мали актуальності ні для натурфілософів, ні для філософів – фізиків і філософів – математиків, ні для софістів, ні навіть для Сократа з його спробою осмислення особистої і суспільної моралі. Чого не скажеш про учня Сократа – його адепта й послідовника – Платона, чия концепція світобудови зобов'язувала мислителя дати визначення цьому феномену. В естетиці Платона, заснованої на уявленні про некерованість і несвідомість художньої творчості, значна роль у творчому процесі художника приділяється натхненню. Але визначною умовою естетичної діяльності давньогрецький філософ розглядав емоційний підйом як стихійну, екстатичну одержимість, що є наслідком прилучення творця до потойбічного прекрасного світу ідей.

На жаль, Платон, будуючи свою, досить чітку, гносеологічно-світоглядну ідеалістичну концепцію, не бачив у людині творця. На думку Платона, людина лише компілятор, – наслідувач ідеалу. Творчості, як такої, немає, є лише спогад про досвід душі людини під час її перебування у світі «ейдосів» – абсолютних ідей. Мало того, будь-який розвиток (еволюцію), у будь-якій сфері, Платон розглядав як регрес – віддалення від заданого на початку богами ідеалу. А значить і творчі здатності, у тому числі й художні, у рамках його концепції, здобувають явно виражене негативне забарвлення. У розумінні Платона людина не повинна створювати щось нове, а лише зберігати, а в найгіршому разі, намагатися компілювати старе.

Філософи (Г. Ф. Гегель, І. В. Гете, А. Ф. Лосев) [85, 87, 209] та інші, розглядають основні тенденції античних концепцій естетичної діяльності людини, що яскраво проявляються в ученні про мистецтво Аристотеля. Причиною виникнення мистецтва Аристотель вважав уроджену пристрасть до наслідування природи, тобто властивість, зумовлену психофізіологічною

особливістю людини. І оскільки метою мистецтва, за Аристотелем, є катарсис – очищення людини від небажаних афектів у процесі сприйняття художнього твору, що супроводжується емоційною розрядкою, то й критерієм для мистецтва слугує не стільки зовнішня природа, скільки внутрішня потреба людини. Мистецтво, на відміну від діяльності, у процесі якої щось відтворюється, Аристотель відносив до творчості, що створює «те, що може бути або не бути», і «заповнює те, чого бракує від природи». При цьому, «принцип створюваного, стверджував філософ, міститься в особистості творця, а не в створюваному предметі, тому що мистецтво належить не до того, що існує, або виникає за необхідності в природі, а до того, що мислиться автором».

Принцип, що рухає художником і визначає особливості мистецтва, за Аристотелем, є творчість відповідно до форм, притаманних духовній організації творця. Через мистецтво виникають ті образи – форми, які перебувають в душі у суб'єктів сприйняття. Таким чином, джерелом усякої активності, у тому числі й естетичної діяльності людини, Аристотель вважав першопричинну активність «форми форм» – якогось початку, що стоїть над матерією.

У руслі нашого дослідження праці Аристотеля викликають інтерес насамперед тим, що розмежовуючи аспекти філософського знання, він першим виділив естетику як особливу сферу, що пізніше дало можливість для формування окремої науки із серйозною методологічною базою, одним із аспектів розгляду якої і став предмет, що викликав наш інтерес, – «феномен художніх здатностей».

Отже, мистецтво древньої Греції заклало фундаментальну базу для формування естетичного сприйняття дійсності в західній культурі. Водночас, розвиток мистецтва і філософської думки пізньої античності відбувалися паралельними, непересічними шляхами. І хоча трактування феномена художніх здатностей, яке розглядалося винятково як здатність наслідувати

природу, на наш погляд, є не зовсім самостійним, мабуть авторитетні думки Аристотеля щодо цього, тоді вважалися вичерпними, всеохоплюючими й такими, що не потребують подальшого розвитку і розгляду.

Філософів Пізньої Еллінської і Римської культур, здебільшого цікавили питання гносеології, світогляду та етики. Тому розгляд їхніх філософських учінь малоінформативний в аспекті обраного нами предмету дослідження.

1.1.2. Філософія середньовіччя

Поширення в Європі християнства дало початок зародженню і становленню нової епохи – епохи середньовіччя (V-е – XV-е століття). Понятійний апарат філософського мислення художника, сформований ученнями класиків античності (Платона, Аристотеля), в епоху середньовіччя набув релігійного забарвлення: «Філософія – служниця богослов'я», «тіло людське – жбан гріхів», а «життя людини – юдоль скорбій». Парадигмою того часу є – теоцентризм. Саме тому, художники цієї епохи, створюючи твори мистецтва, підкорювалися релігійним догматам, де образно-значеннева система виражала центральну ідею картини світу середньовічної людини – християнську ідею Бога. У храмі, перед очима середньовічної людини, розгорталося все християнське учення. Ідею гріховності світа розкривав провідний сюжет в оформленні церков, скульптур і рельєфів – сцени Страшного суду й Апокаліпсиса.

Дотримуючись універсальних церковних канонів, середньовічні художники намагалися в образній формі виявити божественну красу, що значною мірою визначило розвиток мистецтва даного періоду. Естетичний ідеал середньовічного мистецтва, віддзеркалював християнське розуміння краси і був протилежним античному. Ідея переваги духу над тілесним,

плотським, представлена в аскетизмі образів монументального живопису й скульптури, їхній суворості й відчуженості від зовнішнього світу. Гранична умовність всієї образної системи середньовічного мистецтва знайшла відображення в канонах побудови людської фігури: лінійність, урочиста нерухомість, подовженість овалу обличчя й фігури, широко відкриті очі «дзеркало душі», безтілесність фігур.

Також важливою рисою середньовічного мистецтва є символізм, який власне кажучи, і визначав мислення художника. З погляду символізму скульптурний або живописний образ – це, насамперед, символ, якась релігійна ідея, втілена в камені або фарбах [109]. Церква в період XI – XII ст., визначала завдання мистецтва в необхідності показувати незриму – земну красу, а справжню красу духу.

Середньовічні схоласти в епоху готики XII – XV ст., під впливом авторитету Аристотеля іноді відзначали, що мистецтво є наслідування природі. Хоча, здатність виражати релігійні догмати й цінності, як і раніше визнавалася основним завданням мистецтва, схоласти не заперечували й емоційну силу мистецтва, її здатність викликати замилювання. Водночас, відповідно до провідної парадигми того часу, «творцем» міг вважатися лише Бог, а не людина, тобто єдино можливим способом художньої діяльності визнавалося звертання до Бога – благословення, молитва, піст тощо.

Художні твори, як такі, не сприймалися результатом діяльності людини. Вони були лише трансцендентним втіленням Божественної волі, а сам художник «знаряддя» Божого промислу. Наприклад, у Візантійській і Російсько-християнській середньовічній традиції іконописець не підписував своїх робіт. Він не вважав себе автором, але лише виконавцем – «інструментом» у Божих руках.

Наявність художніх здібностей у той час можна було розглядати винятково як дар Божий, натхнення й творчий порив

художника визнавався актом Божественної присутності, сюжет і композиція твору або навіть їхнє творче трактування визначалися як послання зверху.

Наприкінці епохи середньовіччя почали пробиватися паростки «живої» творчості, тобто деякого відходу від твердих канонів. Одним з видатних художників і архітекторів в історії західного мистецтва епохи Проторенесансу, є – Джотто ді Бондоне (1267-1337 р. н.). Переборовши візантійську іконописну традицію, він став справжнім засновником італійської школи живопису, розробив абсолютно новий підхід до зображення простору. Характерна риса робіт Джотто – яскраве світло й ретельне пророблення деталей, що тісно пов'язані між собою. Поява відчуття простору, композиційна майстерність Джотто, професійне зсування оптичної перспективи, що привертає й утримує погляд глядача, незвичайно світлі тони фресок, уміння досягати живописних ефектів не за рахунок кількості кольорів, а за рахунок градацій їхніх відтінків – всі ці риси стали характерними прикметами його неповторного стилю, незважаючи на релігійні догми цієї епохи.

Виняткове значення творчих здатностей Джотто полягає не тільки в вирішенні проблем художньо-образотворчої форми, але й у спробі відобразити душевний стан героя, виражаючи у своїх роботах матеріальність і просторову довжину, завдяки використанню ряду вже відомих у його час прийомів – кутові ракурси, спрощену античну перспективу. Якщо вважати сюжетний простір робіт того часу в певному сенсі релігійним театром, то Джотто надав сценічному простору ілюзію глибини, ясність і чіткість структури об'ємного світу, вплинувши на формування провідних шкіл італійського живопису чотирнадцятого століття, а також на майстрів, що працювали в Сієні та Падуї. До його спадщини неодноразово зверталися майстри італійського Відродження, починаючи від Томмазо ді сер Д. ді Гвіді (надалі Мазаччо) до Б. Мікеланджело.

Готичний стиль одержав класичне вираження у Франції, яку заслужено вважають батьківщиною готики. Однією з найбільш відомих пам'яток французької готики є яскраві зразки цього стилю – собор Паризької Богоматері (Нотр-Дам-де-Парі) – який був закладений в 1163 р., та будувався провідними архітекторами – Ж. де Шель, і П. де Монтрей, а також собор в Амьєні (XIII ст.) (див. додатки рисунки 1, 2, 3, 4) [161].

Архітектори, скульптори, художники готики у своїх творах проявляють інтерес до явищ реального світу; фігури, що персоніфікують догмати й вірування католицької церкви, стають більш реалістичними; підсилюється роль світських сюжетів; з'являється й починає відігравати провідну роль кругла пластика. Також, християнство велику увагу приділяло світлу що ллється з неба, йде від Бога й набуває містичного значення завдяки вітражу який відкрив нові можливості для середньовічного художника-скульптора.

Отже, мистецтво періоду середньовіччя – символічно і сприймалося як своєрідний біблійний текст, який легко «читається» віруючими за допомогою численних скульптурних і живописних образів. Архітектура й скульптура середніх століть була «Біблією в камені», а живопис виражав ті ж самі біблійні теми в лінії і кольорі.

1.1.3. Новий час

В епоху Ренесансу (XIV – XVI-ст.) ідеї кардинально змінюються, тобто «теоцентризм» поступається місцем «хomoцентризму». Слід зазначити, що й донині, ми продовжуємо жити в системі нового часу, тобто ренесансу. Відповідно до цієї парадигми земне життя людини здобуває самодостатню цінність, а в людині визнається здібність творити. І саме в цій здібності до творчості людина «порівняна» з Богом.

На думку вчених, поштовхом до кардинальних змін в культурному і громадському житті людини в епоху ренесансу, стали розкопки в місті Помпеї, засипаного попелом вулкану, де збереглося безліч зразків античного мистецтва, що дало можливість для митців і науковців, як тогочасних, так і сучасних – спостерігати, аналізувати, творити, робити висновки щодо творів мистецтва, які вплинули й надалі впливатимуть на розвиток сучасного образотворчого мистецтва.

Так, після тисячоріччя середньовічного символізму, європейці заново відкрили для себе античну культуру з її орієнтацією на природну й плотську красу. Це яскравий приклад в історії, коли зміна саме естетичних цінностей спричинила зміну всієї філософської парадигми, включаючи гносеологію, онтологію, світогляд, праксеологію, етику тощо.

Епоха відродження породила великих творців, «гігантів», таких як Л. да Вінчі, Б. Мікеланджело, С. Рафаель. Діяльність і життєвий шлях кожного з них вартий окремого дослідження, але для нас найбільший інтерес становить творчість Л. да Вінчі, оскільки він був не тільки художником, але й ученим, мислителем [133].

Як афоризми звучать висловлення Л. да Вінчі: «досвід не помиляється», «наука – капітан, практика – солдати». Він щиро вважав, що всі закони світобудови можна виразити засобами живопису тому, що на відміну від інших мистецтв, живопис «схоплює» дійсність одночасно в усій її повноті.

Добре говорити для нього означає – правильно думати, тобто мислити незалежно, як древні, що не визнавали ніяких авторитетів. Митець приходиться до заперечення не тільки схоластики, цього відзвуку феодально-середньовічної культури, але й гуманізму, продукту ще незміцнілої буржуазної думки, яка застигла в марновірному преклонінні перед авторитетом древніх. Заперечуючи книжкову вченість, проголошуючи завданням науки (а також і мистецтва) пізнання речей, він пе-

редбачає нападки М. Монтеня на вчених буквоїдів і відкриває за сто років до Г. Галілея й Ф. Бекона епоху нової науки [161].

Л. да Вінчі розглядаючи питання художніх здатностей, усвідомлює необхідність теоретичного обґрунтування художньої практики: «Ті, які віддаються практиці без знання, схожі на корабельника, що відправляється в дорогу без керма й компаса..., практика завжди має бути заснована на гарному знанні теорії» [152].

Жадаючи від художника (і насамперед від себе) поглибленого вивчення зображуваних предметів, митець замальовував і записував усі свої спостереження. Його малюнки, креслення й ескізи супроводжуються короткими примітками з питань архітектури, музики, природознавства, військово-інженерної справи, філософськими міркуваннями.

Отже, визнаючи єдиним з істини – досвід, Л. да Вінчі, протиставляючи метод спостереження й індукції відверненому умовиводу, не тільки на словах, а й на ділі завдає смертельного удару середньовічній схоластиці з її пристрастю до абстрактних логічних формул і дедукції.

1.1.4. Західноєвропейська філософія XVIII століття

Оскільки питання естетики, а тим більше природи феномена творчих здатностей, набували все більшої актуальності, доцільно розглянути філософські підходи спадщини «просвітителів».

Французькі просвітителі, що визначили своїм основним програмним завданням – освіту народу й боротьбу з «марновірствами», не могли у своїй діяльності оминати питання естетичного сприйняття дійсності, художньої діяльності, а також природи художніх здатностей, таланту й геніальності.

Так, французький просвітитель Ж. Дюбо, у своїй роботі

«Критичні міркування про поезію й про живопис» [132], також вивчав проблему таланту й генія в мистецтві. Геніальність, на думку Ж. Дюбо, визначена фізичною організацією людини: «схильність до мистецтва ґрунтується на особливому пристрої кожного з мозкових органів і на їхньому вдалому співвідношенні між собою, а також на таких властивостях крові, які, викликаючи її шумування, дозволяють їй рясно підпитувати мозок у процесі творчості».

Таким чином, підкреслюється природна основа генія, що пов'язується з наявністю виняткової анатомо-фізіологічної організації, розвиненою біологічною основою.

Основну властивість, що зумовлює всі інші якості генія, Ж. Дюбо вбачав у чутливості, що за ступенем вираження й прояву набагато сильніша в генія, порівняно зі звичайними людьми. «Зі всіх якостей, які одним людям дарує влада над іншими, наймогутнішою є зовсім не велич духу й сила розуму, а здатність хвилювати інших за власною волею. Здатність ця належить людям, що вміють перейнятися почуттями, які вони хочуть вселити іншим».

Гостра чутливість у теорії Ж. Дюбо доповнюється творчою фантазією або уявою, даною вродженою якістю володіють тільки обдаровані індивіди в області мистецтва. В образотворчій діяльності уява, яка часто ототожнюється з внутрішнім чуттям, інтуїтивним передбаченням, проникливістю, домінує над накопиченими знаннями, надбаним досвідом.

Мистецтво також представляє колективний досвід людства і цей досвід уже не чинить прямого, безпосередньо детермінованого впливу на художника, де вищий етап творчого процесу це натхнення, якому, найчастіше, передує тривала, копітка робота над сюжетом, пошуками різноманітних композицій, вибором необхідного матеріалу в процесі створення даного витвору мистецтва.

Таким чином, творча особистість розглядалася Ж. Дюбо не

тільки з позицій внутрішнього світу художника, але й з погляду відносин творчої особистості й суспільства, не протиставляючи генія суспільству, прагнучи визначити його соціальну місію. В епоху просвітителів було багато мислителів, праця яких варта неабиякої уваги, але у зв'язку з обмеженістю рамок дослідження зупинимось лише на окремих визначних постатях.

Значення філософської спадщини Ж. – Ж. Руссо і його вплив на світовий історичний процес важко переоцінити, адже багато що з його суспільно-політичних концепцій є визначальним і донині. І хоча Ж. – Ж. Руссо не досліджував природу художніх здатностей прямо, у його дидактичних працях можна виявити провідну ідею, що може пролити світло на його погляди на це питання: «Місто розбещує, природа одухотворяє». Саме в поверненні людини з міського середовища в природне, Ж. – Ж. Руссо вбачав можливість її морального, а в нашому розумінні й естетичного вдосконалення.

Ідеї Ж. – Ж. Руссо вражали не тільки своєю свіжістю, оригінальністю, новизною [86]. Плани, проекти, що вміщуються в них, представлялися здійсненими. Тим, хто їх засвоював, здавалося, що вони стоять на порозі нової, тільки-но народженої ери. У міркуваннях філософа з повною силою відобразилися його волелюбна натура, романтична душа й бажання будь-якими шляхами домогтися справедливості для людини. Філософські категорії: «душа», «воля», «суспільство»; поняття «геній», «характер», «виховання» розкривають свій зміст у творчості Ж. – Ж. Руссо в нескінченному різноманітному прояві. Автор прагне зруйнувати механічне уявлення про світ, що працює на зразок годинникового механізму й протиставити йому романтичне розуміння людини та її природи.

1.1.5. Філософія І. Канта

У західноєвропейській філософській думці XVIII ст. особливий інтерес представляє філософська спадщина І. Канта.

Одне з його фундаментальних досліджень – «Критика здатності суджень», при всій його багатоаспектності, в основному, присвячено розумінню проблеми мистецтва, естетичних категорій, а значить і природи феномена художніх здатностей [156]. І. Кант розмежовує мистецтво й науку, де за його словами талант, – це прояв природних дарувань у людини, уміння створювати щось таке, що не може визначатися ніякими правилами. Правила, відповідно до яких здійснюється науковий процес, можна простежити, ними може скористатися будь-яка людина, а те, що лежить в основі щирого образотворчого мистецтва, щось невизначене, засноване не тільки на знаннях, але й внутрішній незадоволеності, потребі, таланті самого творця. Талант щирого художника – створювати без певних правил і обмежень нове й оригінальне, що є одним з найважливіших ознак таланту у творчій діяльності.

У людській естетичній діяльності, за І. Кантом, образотворче мистецтво є вищим синтезом духовно-практичної діяльності, оскільки воно здійснюється за принципом більш високим, ніж ремісницьке виробництво, що рухається за принципами, визначаючи естетичне функціонування й моральне призначення людини. Метою образотворчого мистецтва є не створення вузько утилітарних предметів споживання, а вільна й водночас доцільна, морально зумовлена поведінка суб'єкта естетичної діяльності.

Характерною рисою розходження мистецтва і науки, І. Кант вважав природну обдарованість його творця. Мистецтво специфічно засноване на вродженій неповторній особливості художнього генія. Розглядаючи безпосередньо творчість,

І. Кант, розмежовує науку й мистецтво, де використовується мова образів, що неможливо перевести повністю на повсякденну мову або мову науки, де мовою понять неможливо адекватно пояснити зміст творів – живопису, скульптури, графіки тощо, так і їх процес створення.

Особливістю образотворчого мистецтва, порівняно з наукою, І. Кант вважав принципову неможливість для будь-якої людини стати його творцем. У науці може досягти успіху кожен, у мистецтві – тільки обрані. При цьому, не заперечуючи, що для відкриттів у науці потрібен великий розум, що відрізняється від звичайного пересічного розуму ступенем розвитку. І. Кант стверджував, що наявність художніх здібностей специфічна й ґрунтується на вродженій, неповторній, індивідуальній особливості людини. Оскільки талант це – природна, уроджена, продуктивна здібність художника, то можна, сказати, що геній – це вроджені задатки душі, через які природа дає мистецтву «правило» [156].

Як і при естетичному спогляданні, у художній творчості здійснюється невимушена, ненавмисна суб'єктивна доцільність у вільній відповідності уяви із закономірністю розуму, але при цьому уява не підкоряється розуму й зовсім не прагне ілюструвати його поняття відповідними їм уявленнями.

Під естетичною ідеєю І. Кант розуміє «уявлення уяви, що дає привід багато думати, причому ніяка певна думка, тобто ніяке поняття, не може бути адекватним йому, а отже, ніяка мова не в змозі повністю осягти його й зробити зрозумілим». Здатність до зображення естетичних ідей, реалізована у творі мистецтва, є важливою ознакою, І. Кант назвав її духом.

Естетичний смак людини, а саме доцільне розташування, функціонування її пізнавальних здатностей і визначає художня творчість. Правило, що лежить в основі образотворчого мистецтва, це правило невизначене, тому що воно засновано не на поняттях, а на внутрішніх особистісних відчуттях.

Як стверджує І. Кант, зміст мистецтва не зводиться до

простого копіювання життя, воно повинно мати певний сенс, духовне значення, що безпосередньо неможливо зобразити, а є узагальнюючим результатом зображення у творі мистецтва конкретних подій і вчинків людей.

При визначенні змісту художньої творчості І. Кант перебуває в руслі ідеалізму, що походить від Платона. Але на відміну від давньогрецького ідеаліста, який вважав, що змістом мистецтва є ідеї, виражені не безпосередньо, а опосередковано через створені за їхніми зразками предмети природи й речі взагалі, тобто за допомогою наслідування речам, а через них і їхнім ідеям. І. Кант не прийняв теорію віддзеркалення навіть в ідеалістичній інтерпретації, де відповідно до його загальної концепції пізнання й діяльності, людина переважно не віддзеркалює світ, а творить його, також не заперечуючи ролі суб'єктивних намірів художника як єдиної причини створення творів мистецтва.

У творах мистецтва, за І. Кантом, все має бути «відповідно до ідеї» і підкорено її вираженню, якщо під ідеєю розуміти не розумом осягнену ідею розуму взагалі, а конкретний зміст, що впливає зі змісту твору мистецтва. Теорія художньої творчості І. Канта, де тенденція «об'єднуюча» функцію мистецтва (світ явищ і сутностей) зробити основною функцією творчості, виявилася найбільш чітко, за рахунок розгляду її специфічних особливостей і завдань.

Естетичний стан як найбільш оптимальний із всіх видів станів особистості художника, що перебуваючи у творчому процесі, отримує почуття задоволення, насолоди, ейфорії. Ці стани найкращі для творчої діяльності творця, де нормою його реального життя стає саме мистецтво.

Одним із принципових положень теорії художньої творчості І. Канта є думка про неусвідомленість художником свого творчого процесу. Це положення логічно впливає з визначення художника як винятково природного дарування.

І. Кант, на основі усвідомленого ним рівня знань про при-

роду людини, спробував вирішити проблему природи й принципів, що лежать в основі людських здатностей і форм її діяльності. Розуміння, вроджена – генетично закладена здібність до творчості – мистецтва, неусвідомленості процесу створення художніх творів у І. Канта збереглася незмінною, у визначенні функцій і характеру взаємодії здатностей художника, у конкретизації механізму творчого процесу і його спрямованості. Він ретельно аналізував праці античних філософів, привносячи істотний внесок у світову естетику, надовго визначивши основні проблеми в цій галузі й провідні напрями їхнього вирішення.

Розглянуто І. Кантом проблема образотворчого мистецтва, і його твердження про принципову неможливість художника формулювати свої дії у творчому процесі, і взагалі неформалізованості творчого процесу в мистецтві. «Геній, - стверджував Кант, - сам не може описати або науково показати, як він створює свій витвір... і тому автор твору, яким він зобов'язаний своєму генієві, сам не знає, яким чином у нього народжуються ідеї для цього, і не в його владі довільно або за планом продумати їх і повідомити їх іншим у таких приписаннях, які робили б й інших здатними створювати подібні же твори» [149, с. 323-324].

Плідна діяльність художника, за умови знання й розуміння загальних особливостей творчого процесу, не може сама по собі гарантувати успішну діяльність, і найчастіше її недостатньо для того, щоб творчо мислити, творити, створюючи твори мистецтва.

Мова мистецтва, а виходить, і його зміст, принципово неперекладні, і тому все, що пишуть з приводу своєї творчості художники, є лише побічним допоміжним матеріалом для розуміння їхнього творчого процесу, при аналізі конкретних творів мистецтва.

Осмислення процесу роботи художника, формування задуму й ходу його втілення у творчому акті, можливо при збе-

режених варіантах пошукових композицій, кольоро-тонового рішення як окремих частин, так і всього твору загалом. В основному закінчений твір мистецтва і є той розгорнутий у часі й просторі, зафіксований у мові даного виду мистецтва процес творчості, що одночасно демонструє й «що» у ньому втримується й «як» воно створено, а тим самим, збуджуючи у глядача процес співтворчості, необхідний для естетичного сприйняття будь-якого твору мистецтва. Повторення в мистецтві, по суті, не тільки неможливі без втрати художньої цінності, але й непотрібні, хоча на практиці їх уникнути, майже не вдається. Історія мистецтв переконливо свідчить, що на кожен істинно оригінальний витвір доводиться багато посередніх. Та й сама оригінальність того або іншого твору мистецтва може бути усвідомлена тільки на фоні посереднього твору і порівняно з ним.

Також, кожний витвір мистецтва, як продукт певної художньої культури, не може не включати поряд з новими рисами тих або інших традиційних елементів змісту й форми, стилевих і «мовних» особливостей. Тому що розвиток у мистецтві, як і в будь-якій сфері суспільного виробництва й свідомості, здійснюється спочатку шляхом засвоєння, а потім вже шляхом переробки й розвитку успадкованого від минулого.

Саме тому стверджував І. Кант, що «оригінальність таланту становить істотний (але не єдиний) елемент характеру генія» [149, с. 326]. Важливою й необхідною умовою образотворчої творчості І. Кант вважав оволодіння художником певною школою й манерою змісту.

Розмежовуючи рівні творчого суб'єкта в мистецтві, І. Кант найбільш істотний, змістовний рівень його відносив до прояву природного таланту художника, а поверхневий – до свідомої роботи над оформленням цього змісту. І. Кант зовсім не заперечує необхідність свідомої роботи в процесі створення художніх творів. І якщо здібності до творчості в мистецтві, за його теорією, є вродженими, то смак художника або його здатність до судження

як «здатність пристосовувати уяву до розуму» [149, с. 337], засновані на активній роботі його свідомості. Саме естетичний смак змушує художника рахуватися з публікою, для якої він, власне, і створює свої витвори. Смак, як і здатність до судження, взагалі, є дисципліна (або виховання) генія, яка робить його добродійним або відшліфованим, керованим гарним смаком.

У вирішенні проблеми співвідношення індивідуального й суспільного в художній творчості І. Кант, віддаючи данину першому, все-таки підкорював його другому, тобто ставив природне в залежність від соціального. У цьому сенсі вчення І. Канта, як видно, протистоїть багатьом теоріям про безвідповідальність, абсолютну волю й повну незалежність творчості художника [148].

Розвиток образотворчого мистецтва – це лише одна сторона естетичної культури суспільства. Іншу ж її сторону становить функціонування творів мистецтва і їхня роль у суспільному житті індивідів і самого творця. Як ми розуміємо, природу художніх здатностей І. Кант бачив у світлі основних своїх метафізичних концепцій: «речі в собі» і «категоричного імператива». Звідси – присутність художніх здатностей, як і творчих взагалі, не є результатом соціалізації, навчання або розвитку особистості, вони задані при народженні, а їхній розвиток трактується І. Кантом лише як придбання додаткових навичок для їхньої реалізації в процесі практичної діяльності.

1.1.6. Концепція Г. Гегеля відносно художніх здатностей

Філософська спадщина Г. Гегеля об'ємна й багатогранна, але для нас вона цікава ще й тим, що, мабуть, вперше за всю історію філософської думки, він зробив спробу логічно обґрунтувати процес історичного розвитку естетики й мистецтва.

Цей процес Г. Гегель ділить на три етапи: символізм, реалізм і романтизм. Крім того, у своїх працях Г. Гегель робить

досить серйозну спробу не стільки визначити, скільки оцінити феномен, що цікавить нас, – художні здатності. Причому останнє він робить не стільки з позиції історичного розвитку, скільки у світлі реалій своєї епохи [145, с. 94-100].

Як відомо, Г. Гегель тлумачив всю світову історію як результат опредмечування сили мислення, яку він розумів не як одну із суб'єктивно-психічних здатностей індивіда, а як безособовий творчий початок, що реалізується лише в масштабах всієї історії культури (науки, мистецтва й моралі), як колективний розум людства, що протистоїть кожному кінцевому індивідууму, як «Абсолютний Дух».

Звідси – і схема Г. Гегеля, де:

- по-перше, мислення «у собі», позбавлене свідомості, хоча й детерміноване всередині себе строго логічно;
- по-друге, процес опредмечування мислення в словах, справах і речах;
- по-третє, знову мислення, або розпредмечування, логічне пізнання, мислення про мислення – логіка.

Мислення, що діє в людині, творить всесвітню історію, використовуючи людину як знаряддя, як інструмент свого власного втілення в зовнішньому, природно-природному матеріалі. Цей творчий процес у зображенні Г. Гегеля дуже схожий на роботу скульптора, що ліпить із глини свій автопортрет, щоб потім розглянути в ньому, як у дзеркалі, свій вигляд, щоб пізнати себе самого. Вища форма й щабель чуттєво-предметного втілення логічної думки – «ідеї», убачається Г. Гегелем у мистецтві, в цьому його перевага перед всіма іншими способами зовнішнього вираження.

У реальному житті, в економічній, політичній, правовій та інших сферах діяльності, мисляча людина зв'язана умовами, продиктованими тілесно-речовинним характером об'єктів. В образотворчому мистецтві творець, відчувши, що йому не вдається втілити свій внутрішній зміст, ідею у граніті, – залишає

граніт у спокої й починає обробляти мармур; виявляється, що й мармур недостатньо податливий, – тоді він взагалі кидає різець і береться за пензель і фарби.

Загалом, саме така гегелівська схема розвитку форм і родів мистецтва. Зміст її прозорий. Художник, що намагається втілити ідею в чуттєво-природному матеріалі, переходить до все більш легкоформованого матеріалу, шукає й знаходить «матерію», у якій дух дозволяє себе опредметити найбільш повно і досконало.

На цьому шаблі самопізнання повноцінне людське життя не представляє для мислення інтересу. Користуючись образною аналогією, людина і її світ з'являються тут ніби на екрані рентгенівського апарату. Жорсткі промені рефлексії руйнують живу плоть людини й світу, а разом з нею й красу.

На думку Гегеля, людина повинна зрозуміти, що абсолютний, надіндивідуальний «дух» вже використовував її, людину, її тіло, руки й мозок, щоб опредметити себе самого в образі всесвітньої історії. Тепер у цього духу одне-єдине всесвітньо-історичне завдання й турбота – досліджувати цей «відчужений» образ чисто логічно, теоретично, щоб виявити в ньому абстрактні контури ідеї, діалектичні схеми логічних категорій.

Г. Гегель свою епоху розцінював як несприятливу для мистецтва, для розквіту повнокровної індивідуальності. Щасливе дитинство роду людського минуло й ніколи не повернеться знову. Сучасна людина може переживати цю наївно-прекрасну стадію духовного розвитку лише в залах музеїв, філармоній і бібліотек. У повсякденному житті вона повинна бути або професором логіки, або бургомістром, або шевцем, або підприємцем, повинна покійно виконувати функції доручені їй логічним богом. Відтепер і навіки, він засуджений на професійно обмежене існування й індивідуальні рамки його життєдіяльності будуть ставати все вужчими й вужчими. Дійсність прозаїчна й вороже протистоїть поетичній красі, тому в ній неможли-

ве існування всебічно розвиненої гармонійної особистості. Нинішній світ, з його дробовим поділом праці, робить її, на жаль, незатребуваною й тому неможливою.

Прилучитися до цілого людської культури, індивідуум може тепер тільки шляхом теоретичного акту, тільки в мисленні, але не в реальному житті, не в чуттєво-предметному існуванні. В цьому й полягає ядро гегелівської ілюзії, його концепції «відчуження» і «зворотного присвоєння». Таємниця цієї ілюзії, її земних корінь, в ХХ столітті відкрилася настільки, що не потрібно гегелівського інтелекту, щоб її зрозуміти.

Але у світлі цього стає зрозумілим і гегелівське ставлення до мистецтва, що має специфічне значення. Воно, перетворюючись у професію, розвиває в людині одну з універсальних здатностей, – а саме, продуктивну уяву, здатність, без допомоги якої стає неможливим і саме дискурсивне мислення.

Ось чому саме сила уяви дозволяє «схоплювати» ціле раніше його власних «частин», виділяти в безлічі чуттєво даних фактів деякі цілісні утворення, що підлягають потім педантично строгому аналізу з погляду їхнього внутрішнього розчленовування.

Здатність «схоплювати» ціле раніше детального аналізу його власних «частин» – і схоплювати правильно, безпомилково, – щоб потім утримувати в плані уявлення, – це така ж здатність, що розвивається, як і здатність, мислити. Вона також має рівні свого розвитку.

Неважко утримати в уяві «ціле» – улюблений пейзаж, постать знайомої людини, сили уяви, яка необхідна для цього, цілком вистачить у кожного. Набагато сутужніше втримати «ціле» як, наприклад, історію образотворчого мистецтва починаючи від античності й по сьогоднішній день з усіма напрямками, течіями та їхніми розгалуженнями.

З погляду професіонала-теоретика, сфера уяви («інтуїції», «фантазії») неминуче виявляється лише напівфабрикатом ви-

робництва «поняття». Цю концепцію й виражає гегелівська схема, усередині якої мистецтво («художня релігія») відіграє роль передостаннього ступеня повернення чистого мислення до самого себе.

Відносна істина, яка тут виражена, полягає напевно в тому, що велике мистецтво, яке професійно розвиває й культивує дорожчійну здатність уяви, розглядається тут тільки з погляду інтересів розвитку чисто теоретичної, логічної культури.

Мистецтво, що розвиває силу вільного (у гегелівсько – діалектичному змісті – мимовільного) уявлення, що творить свої образи за принципом краси, і з цього погляду виявляється могутнім співробітником логіки теоретичного мислення.

Мистецтво ж, що культивує чисто нестримну волю уяви з цього, обмежено правильного погляду, є лише порожньою забавою, що не відповідає найважливішій, об'єктивно необхідній ролі мистецтва в організмі цивілізації або, як міг би виразитися гегельянець, не відповідає «поняттю» мистецтва.

Більше того, орієнтація на індивідуальну нестримну волю уяви, «нерозумну індивідуальність», як на основний принцип сучасної естетичної свідомості, веде не до розвитку, а до простого розкладання розвинених художніх форм.

Мистецтво й наука – вільна уява й строго логічний інтелект, виступають не як дві послідовні фази зрілості «абсолютного духу», як це має місце у філософії Гегеля, не як «нижча» і «вища» форми його самопізнання, а як дві рівноправні форми духу, що розуміються, як реальна суспільна свідомість людини, як її сукупна духовна культура. І ці дві форми духовної діяльності лише разом, лише в кооперації своїх творчих зусиль, здатні рухати цивілізацію вперед.

Ці форми відображають всі характерні колізії нинішнього поділу праці і їхня кооперація, в головах окремих осіб, здійснюється часто заплутаними шляхами, через кризи й конфлікти, випадків. Тому в умовах нинішнього поділу праці поєд-

нання розвинуеного теоретичного інтелекту з рівно розвинуеною силою уяви є такою рідкістю.

Єдино можливе рішення цієї проблеми, що з часів Г. Гегеля одержала назву проблеми відчуження й зворотного присвоєння відчужених людських здатностей, полягає в ліквідації тієї форми поділу праці, що з неминучістю перетворює кожного індивіда в носія (суб'єкта) професійно обмеженої здатності, тобто в «часткову людину». Рішення проблеми полягає в створенні умов, що забезпечують кожному індивідові реальні можливості для всебічного й гармонійного розвитку й виключаючи саму можливість виродливих диспропорцій між інтелектуально-теоретичним і художньо-естетичним розвитком. Створення таких умов, на ґрунті яких кожен індивідуум мав би можливість розвивати в собі більш-менш рівномірно, ці обидві універсально людські здатності, дотепер здебільшого «відчужені», щоб потім реалізувати їх в новому продукті.

Г. Гегель [85] виділяє в якості видатної художньої здатності – фантазію, що є творчою, на відміну від пасивної уяви. Він також визнає природне дарування генія, причому характерною рисою генія є легкість, з якою йому дається внутрішня творчість і зовнішня технічна вправність у сфері певних мистецтв. Водночас, художник, перш ніж створити твір мистецтва, повинен, за Г. Гегелем, багато чого бачити, багато чого чути й багато чого зберігати у своїй пам'яті. «З точним знанням життя він повинен з'єднувати таке ж близьке знання й розуміння внутрішнього життя людини, щиросердних страстей і цілей». Все це повинно пройти через власний світ художника, через його розум, його власні груди, «він повинен багато чого випробувати й пережити, перш ніж буде спроможним втілити в конкретних образах справжні глибини життя». Саме тому, хоча геній і спалахує замолоду, як це було у І. Гете і Ф. Шиллера, однак лише зрілість і старість здатні давати завершені, справді зрілі художні твори.

Не намагаючись вступати в полеміку з великим філософом, ми все-таки спробуємо дати власну оцінку його поглядам.

По-перше, Г. Гегель – «батько» діалектики й діалектичність його суджень, на наш погляд, торкнулася оцінки рівня розвитку громадського життя й мистецтва його епохи.

Кайзерівську Німеччину він уважав вершиною державного устрою, вінцем суспільно-соціального розвитку, а мистецтво – занепадницьким, необіцяючим нічого нового навіть в майбутньому. Тобто, на його думку, розвиток мистецтва вже пережив свій апогей і тепер стрімко прагне до занепаду.

Історичний процес показав не тільки невірність цього твердження, але й те, що шлях розвитку мистецтва має не лінійну, а циклічну модель. Романтизм не є вершиною мистецтва – це лише необхідний етап для формування неосимволізму, неореалізму та ін.

По-друге, осуджуючи відчуження творця від предмету його творчості, Г. Гегель недооцінював роль колективних зусиль при створенні твору мистецтва. Адже будівництво «будинку» не під силу одній людині – «архітекторові», потрібні «виконроби», робітники, каменотеси і багато інших.

По-третє, його твердження про необхідність досягнення зрілого віку для реалізації художніх здатностей спростовуються безліччю історичних прикладів, як до, так і після нього. Хоча, у даному аспекті, Г. Гегеля в психологічному сенсі можна легко зрозуміти – адже він дожив до глибокої старості.

Але, незважаючи на дещо критичне ставлення Г. Гегеля до майбутнього в мистецтві, ми змушені визнати його значний внесок в історію розвитку філософських уявлень про естетику.

1.1.7. Волюнтаризм і філософсько-психологічна школа

У психології XIX – XX ст. існували різні підходи, напрями, теорії, які ґрунтувались на різних філософських системах, з різноманітним понятійним апаратом, пояснювальними принципами. Але в межах дослідження ми зосередимось на волюнтаризмі, згідно якого вольові акти нічим не визначаються, але самі визначають хід психічних процесів. Як відомо, ідея про пріоритет волі в житті людської особи виникла в період краху античного світогляду, коли було поставлено під сумнів переконання в тому, що головною духовною силою є розум. Далі розглянемо деякі філософські погляди.

На думку А. Шопенгауера [433], мистецтво – це вища форма пізнання, вище досягнення людського духу, що може дати нам більше одкровення, аніж всі науки разом узяті. Геній же – великий художник, великий філософ, завдяки своїй об'єктивності бачить із більшою ясністю те, чого інші не бачать зовсім. Головна характерна риса генія – рано розвинені здібності інтуїтивного пізнання сутності речей і втілення в художніх образах. Ознакою геніальності є нерозуміння його творчості сучасниками, тому що він більшою мірою творить для прийдешніх поколінь. Поряд із внутрішніми умовами творчого процесу А. Шопенгауер розглядає й роль зовнішніх стимуляторів творчості: несприятливі умови життя, меланхолія, неврівноваженість.

Характеризуючи творчий процес, А. Шопенгауер підкреслює роль інтуїції, фантазії. Крім цього, геній завжди піднімається над натовпом й над талантом в мистецтві. Таланти завжди з'являються вчасно, тому що вони перейняті духом і потребами свого часу, вони, безсумнівно, приносять користь, прискорюють загальний хід освіти і розвитку. Витвір генія – не є об'єкт користі, тому що всякий інтерес свідчить про залежність, а геній незалежний, тому що єдина мета його творчості – це сама творчість.

Основні ідеї, викладені А. Шопенгауером, що стосуються сутності творчого процесу, природи генія й мистецтва послужили надалі початком концепцій А. Бергсона, Ф. Ніцше, З. Фрейд.

Філософсько-естетичні ідеї А. Шопенгауера були сприйняті й надалі розвинені Ф. Ніцше в роботі «Народження трагедії з духу музики» [262], де він формулює стадії художньої творчості: початкова – священне сп'яніння, охмеління, коли художник немов одержимий діонісійським божевіллям. Звичайні границі й межі буття знищуються, а свідомість поринає у вічний потік явищ. Потім, на другій стадії виникає аполлонівське бачення життя, що ставиться до діонісійського захвату як буття до становлення.

Пізніше Ф. Ніцше узагальнив свої спостереження. На його думку актор, танцюрист, музикант і ліричний поет протиставляються аполлонівським художникам – живописцеві, скульпторові й епічному поетові – як діонісійське аполлонівському. Архітектура залишається поза таким розділом.

Ф. Ніцше протиставляє звичайній пересічній людині, ідеал надлюдини – генія, великої індивідуальності, що виникає досить рідко в історії. Його зрощують маси, над якими він піднімається, і які через сторіччя простягають один одному руки. «Не важливо, щоб всі були І. Гете, але важливо, щоб міг народитися один І. Гете, один А. Шопенгауер». У цьому сенсі Ф. Ніцше, звичайно ж, прихильник нерівності, тому він стверджував, що рабство є необхідною умовою культури. «Все людство повинно трудитися, щоб дати світу геніальних індивідуумів, це його завдання й іншого воно не повинно мати».

Підкреслення несвідомої, «не від світу цього» природи творчості не минулося даремно, і феноменом геніальності зацікавилися учені. Так, італійський антрополог і криміналіст Ч. Ломброзо у своїй знаменитій книзі – «Геніальність і божевілля» [208], наводячи висловлення Платона, Аристотеля,

пов'язує божевільня й натхнення, божевільня й пророцтво. Ч. Ломброзо повторює думки, які були висловлені задовго до нього: геній – це, насамперед, витончена й майже хвороблива чутливість, властивість, що є для геніальної людини джерелом її страждання й слави: «Геній дратується всім, і що для звичайних людей здається просто шпильковим уколом, то при його чутливості, уже представляється йому ударом кинджала».

Крім цього, генія характеризує досить похмурий погляд на світ і людину, що викликає меланхолію, можливо депресію: «Меланхолія, зневіра, сором'язливість, егоїзм – от жорстока розплата за вищі розумові дарування» [208].

Проти ідей Ч. Ломброзо виступили багато психологів, містецтвознавців, художників, критиків, прихильники всіляких напрямів. Навіть фрейдисти, до яких спробував примкнути Ч. Ломброзо, відхрещувались від нього не без підстави, вважаючи, що він опошлює, примітизує й робить грубими погляди З. Фрейда на природу таланту.

Можна з упевненістю сказати, що ні психічні примхливості, ні фізичні недуги не становлять щирої сутності геніальної особистості. Ніяка хвороба не може стимулювати творчість; талант проявляється не завдяки хворобі, а всупереч їй – вона йому не допомагає, а заважає, але вона неспроможна перед ним. Вона його робить малопродуктивним і все.

Сам Ч. Ломброзо пише, що, не дивлячись на численні подібності між геніями й божевільними, вивести положення, що «всі неодмінно повинні бути божевільними – значить впасти у величезну оману».

У період світових «війн» філософів, а конкретно екзистенціалістів, здебільшого хвилювали проблеми онтологічного й морального порядку. Але їхні висновки стосувалися й художньої творчості.

Людина (художник) не повинна покладатися на «розумність» історичного процесу, так як у прикордонних ситуаціях

їй доведеться робити вибір – вибір між конформізмом і особою волею – волею творчої й духовної самореалізації і від цього вибору залежить усе.

1.1.8. Філософія «серця» і російський космізм

В історії розвитку української філософської думки було багато мислителів і видатних суспільних діячів, але особливої уваги у руслі нашого дослідження заслуговують науковці – М. Бердяєв, І. Ільїн, Г. Сковорода, П. Флоренський, П. Юркевич.

Г. Сковорода з двома своїми основними концепціями навчання – концепцією «сродності праці», і «рівності в нерівності», які прямо пов'язані з нашою проблематикою, стверджував, що щастя людини не залежить ні від високих посад, ні від почесних звань, ні від багатства. Воно залежить від серця, а серце від Бога, тобто від невидимої природи і її не можна змінити, можна лише пізнавши її вибрати собі заняття й життєвий шлях, споріднені цій невидимій природі.

Але водночас всі люди рівні перед Богом – перед Його благодаттю. «Бог подібний до фонтану, що заповнює різні посудини відповідно до їх обсягу. Над фонтаном напис: «Нерівність усім рівним»... Лються з різних трубок різні струмені в різні посудини, що знаходяться навколо фонтану. Менша посудина менше має, але в тому дорівнює більшій, що є повною», тобто, ніхто не обділений. Кожен, маючи свою міру здатностей, у тому числі й художніх, має можливість для їхньої повної реалізації.

У трактуванні своєї теорії «сродності праці» – природних схильностей людини до виконання тієї або іншої діяльності, Г. Сковорода відзначає, – «Неспоріднена праця губить людську совість, завдає шкоди суспільству. Хто умертвляє науки й мистецтва? – Неспорідненість. Вона кожному званню внутрішня отрута й убивця».

Відповідно до учення Г. Сковороди – суб'єкт, що творить (художник), не повинен залежати ні від суспільного замовлення, ні від суспільного ідеалу, ні від своїх власних, завищених амбіцій. Прислухатися до своєї внутрішньої природи, виявити – усвідомити, насамперед, свої схильності до певного виду діяльності й максимально повно їх реалізувати – от найбільш правильний шлях для людини й художника зокрема.

Філософські погляди Г. Сковороди наслідував і продовжив П. Юркевич у свої «Філософії серця». І хоча він не підіймав прямо питань, пов'язаних з природою художніх здатностей, але одне з його трактувань «серця», як універсальної категорії – «Серце як цілісний світ людини», може пролити світло на його розуміння даного феномена. На думку П. Юркевича саме «серцю» властива здатність знаходження істини, що виникає безпосередньо й раптово. Неповторність і цілісність світу, людина особливо яскраво відчуває в момент естетичної насолоди або творчого акту. Таким чином, П. Юркевич підкреслює важливість процесу реалізації художніх здатностей для духовного розвитку, як самого творця, так і для суспільства в цілому.

У філософському розгляді проблеми художніх здатностей М. Бердяєвим, І. Ільїним, П. Флоренським та іншими, дух трактується як споконвічна творча сила. Між духовним і моральним розвитком є спільне – спрямованість сил особистості у творче русло, але між ними є й різниця. Духовна особистість – це особистість, що проявляє сутнісні сили у творчості, при цьому духовний розвиток художника у філософії розглядається в контексті виховання людини – творця, тим більше, що істотною характеристикою творчості є те, що творчість – завжди творення й ніколи руйнування. Основною характеристикою духовної й творчої особистості є виявлена її індивідуальність, «образ» – в осмисленні П. Флоренського та «індивідуально-особливе» – М. Бердяєва.

Учені, які займалися даною проблемою: М. Бердяєв,

І. Ільїн, М. Реріх, П. Флоренський та інші, відзначають, що термін «енергія» та інші синонімічні позначення – «сила», «робота», «напруга» – щодо духовного, зокрема, (художньої) діяльності використовуються тільки в переносному, метафоричному змісті, відмінному від фізичного, де енергія пов'язується з поняттям маси й фізичної причинності.

Процес, що має місце при переході одного виду руху в інший – це робота. Вона може здійснюватися як у природі, так і в суспільстві, психіці й душі. В останніх випадках часто говорять про діяльність (роботу), що має мотиви, мету й результати. При цьому, коли зазначений перехід здійснюється, ми говоримо про актуальну енергію; якщо вона не реалізована, але об'єктивно така можливість є, прийнято говорити про потенційну енергію.

Для виконання творчої роботи необхідна певна міра, ступінь енергії, або сила (інтенсивність) – потенційна й актуальна. Можна говорити про природні сили; соціальні; психічні: сила волі, характеру тощо; духовні: творча сила, сила релігійного духу тощо.

Окрім сили, важливе зосередження, концентрація енергії, або напруги, що буває фізичною, біологічною, а також психічною і духовною. Різновидом останньої виступає творча художня напруга. Кожен вид енергії, сили, напруги, має своє специфічне джерело (стимул). У творчості художники використовують різні джерела, так звані стимулятори, – враження, спогади, закоханість і т. ін. Необхідним для художника фактором у створенні твору є гармонія предметів і художніх образів. У зв'язку із цим для художника у творчості гармонія і її властивості, які він отримує від гармонійних предметів із природи, побачених стимулюючих образів, – це необмежена кількість енергопотенціалу, що використовується в створенні художнього твору. Гармонія предметів і створюваних художніх образів є присутньою не тільки в їхніх формах і просторових обрисах, але й у змісті –

(структурі, фактурі, композиційному, колористичному рішенні), у їхньому енергетичному наповненні.

І. Льїн, називав здатності – сприйняття, мислення, інстинкт, волю, уяву, почуття – щиросердними силами [149, с. 389]. Те, що творчі сили особистості є основою творчості, писали багато російських філософів, що досліджували духовну природу людини. П. Флоренський говорить про письменника: «Як відчуває він, зсередини, творчі сили, що створюють повільно словесного цілого, — так, сили, що прагнуть знайти зовнішнє вираження, але, мабуть, проникненні стихією слова настільки непевно, що сторонній погляд і зовсім не розгледить їх тьмяного мерехтіння» [399, с. 34]. П. Флоренський описував дію творчої енергії сприйняття й уявлень у створенні художнього образу, використовуючи характеристики сили – рух, стримування, пульсування, перетікання, вібрації: «У живому уявленні відбувається перетікання, зміна, боротьба; воно безперервно грає, іскриться, пульсує, але ніколи не зупиняється у внутрішньому спогляданні мертвою схемою речі. Ці вібрації й становлять мету художнього твору» [399, с. 97].

М. Бердяєв писав про силу уяви: «Для творчої етики основне значення має творча уява. Без уяви творчий акт неможливий. Творчість і є, насамперед, уява собі іншого, кращого, вищого, виникнення образу цього іншого, кращого, вищого. Сила творчої уяви – це принцип таланту в моральному житті. Людина, яка позбавлена уяви, не здатна до творчих моральних актів, до створення кращого життя» [37, с. 130]. Також М. Бердяєв писав про пам'ять, як про силу: «Пам'ять це є творча сила, що перетворює силу, вона зовсім не є пасивність» [37, с. 331]. М. Бахтін про силу пам'яті: «Пам'ять починає діяти, як сила, що збирає й завершує...» [30, с. 115].

Все це дозволяє зробити висновок: якщо здібності людини розвинені, то вони є її спроможностями – силою. Якщо художник сприймає себе, як втілення своїх сил і як «творця», він

перебуває в єдності зі своїми силами, тоді його сили не сховані, не відчужені від нього і він активно використовує їх в житті й діяльності.

Єдина складність досягнення мети у творчій діяльності художника полягає в тому, що вона повинна здійснюватися завжди єдиним потоком творчих сил, що реалізуються при цьому в діяльності (ментальні, емоційно-почуттєві або фізичні дії – здатності).

В аспекті теорії плідної діяльності поняття «творча особистість» збагачується характеристикою «плідна особистість», для якої характерні високі духовні якості. Плодотворність є показником духовності, доброчесності людини, оскільки доброчесність пропорційна рівню плодотворності досягнутої людиною. Ознакою плідної діяльності є спонтанність, що ґрунтується на любові добровільної й рівноправної, інша складова спонтанності – творчий процес, що поєднує людину із природою в єдине ціле. Спонтанність, що підтверджує індивідуальність особистості, водночас поєднує її з людьми й природою. Можлива спонтанність всього життя людини, при якій її індивідуальність стає багатогранною і під спонтанною активністю розуміються, насамперед, творчі здатності особистості, які знаходять свій прояв у її емоційно-інтелектуальній і чуттєво-творчій сферах.

Як бачимо з вищенаведеного, філософи так і не прийшли до єдиної або навіть узагальнюючої думки про сутність феномена художніх здатностей. Проте, не дивлячись на різницю підходів, а іноді й наявність кардинально протилежних поглядів, ніхто й ніколи не заперечував ні самого факту існування даного феномена, ні важливості його вивчення й всебічного дослідження для науки й суспільного розвитку.

1.1.9. Вплив постмодернізму на творчий пошук художника

Термін «постмодернізм», який отримав широке розповсюдження в образотворчому мистецтві наприкінці 1960 років, має досить велику кількість визначень. Вважається, що найбільш оптимальним визначенням постмодернізму є визначення філософів і соціологів: Ю. Хабермаса [428], де в центрі його філософських міркувань – поняття комунікативного розуму, наукових праць З. Баумана про постмодерністський консумеризм [150], Д. Белла, засновника теорії постіндустріального, (інформаційного) суспільства [36] та інші. Вони вважали, що постмодернізм включає постіндустріальну сукупність суспільних традицій мистецтва ХХ-го століття, що закликає до корекції ідеології модернізму в нових історичних умовах, де домінантою є не оригінальність, а повторення: не форма мистецтва, а концепція, не витвір, а його безпосереднє створення.

У другій половині ХХ-го століття з'являються твердження про те, що мистецтво нібито принципово невизначене як з психологічної, так і з мистецтвознавчої точки зору. Зокрема, Л. Відгенштейн сформулював концепцію так званих «відкритих понять», до яких були віднесені й поняття мистецтва, що узагальнюють реальність мінливу, незавершену й тому далеку від точного визначення.

Послідовники Л. Відгенштейна писали, що мистецтво – це творчість, «художники завжди можуть створювати речі, яких не було і тому умови мистецтва не можуть бути вичерпно перелічені» або повністю пізнані, раціоналізовані. В цьому сенсі можна припустити, що образотворче мистецтво є продуктом цілісної психічної діяльності об'єкту, який творить, з суттєвою або навіть переважною участю несвідомого, воно синкретичне, синтетичне, цілісне, що виражається в порушенні його глибокого особистісного емоційного переживання.

Характерними ознаками постмодернізму є перенесення уваги з магістральних, кореневих культурних явищ на явища периферійні, «маргінальні» (прикордонні). У постмодернізмі видозмінюється запозичений матеріал, а частіше здобувається з природного середовища або контексту і вміщується в новій або невластивій йому галузі, що й визначає його глибоку маргінальність. Постмодернізм, загалом, не визнає пафосу, він іронізує над навколишнім світом або над самим собою, тим самим рятуючи себе за типом сублимації – йде від вульгарності, виправдовуючи свою споконвічну вторинність.

Найбільшу популярність постмодернізм отримав завдяки одному із самих послідовних критиків концепції тогочасного мистецтва архітектури – Ч. Дженкса – автора статті «Зліт архітектури постмодернізму» і книги «Мова архітектури постмодернізму» [119]. У своїх роботах Ч. Дженкс відзначає, що постмодернізм означав відхід від екстремізму й нігілізму неоавангарду, часткове повернення до традицій, акцентуючи увагу на комунікативній ролі архітектури. Обґрунтовуючи свій антираціоналізм, антифункціоналізм і антиконструктивізм у підході до архітектури, автор наполягав на первинності в ній створення естетизованого артефакту.

Проблема постмодернізму, як визначного художнього впливу на особистість митця, висуває цілий ряд запитань, де основним є виявлення того, що репрезентує існування самого феномена постмодернізму. На наш погляд, важливим тут є розгляд цього питання з позиції його психологічного опосередковування, де, як відмічалось раніше, на перший план виходить розгляд особистості самого художника. У зв'язку з цим, як приклад, можна навести творчість Міс ванн дер Роє, де Ч. Дженкс критикує модернізм за його схильність до універсальних рішень, презирство до контексту й специфіки, та констатує, що архітектура постмодернізму зживає тоталітарні комплекси, де її характеризують наступні особливості, у яких одночасно відбувається апе-

ляція до мас і до професіоналів, тобто до особистості, яка спостерігає з одного боку та творить з іншого. Як видно з рисунків 5 – 8 (див. додатки), постмодерністський будинок ніби «говорить», звертаючись одночасно до двох рівнів: до архітекторів і зацікавлених меншостей, яких хвилюють специфічні архітектурні значення і до публіки загалом або до місцевих мешканців.

Коментуючи цей фрагмент, варто також відзначити, що у своїй вищезгаданій книзі Ч. Дженкс, принаймні двічі, говорить про «шизофренічність» архітектури постмодернізму, її аутизацію.

Дуже важливою для постмодернізму також є ідея контекстуалізації, сутність якої полягає в тому, що архітектор повинен якомога ретельніше враховувати всі місцеві особливості та особливості місцевості, де мешкає людина. В цьому сенсі Ч. Дженкс наполягає на неможливості визначити, де закінчується зона дії або зона знаходження конкретного об'єкту, контекст якого актуалізується для будь-яких об'єктів і може, загалом, бути нескінченним.

«Радикальний еkleктизм» у виборі стилів, рівноправне існування будь-яких архітектурних кодів, якщо вони органічно вписуються в ціле є основним концептом постмодернізму. На «ідейному» рівні Ч. Дженкс стверджує тим самим нехарактерну для модернізму свободу вибору і його психологізацію, яка відповідає певним, за Ч. Дженксом, дев'яти основним положенням [119]:

1. Постмодернізм допускає політичний, культурний і психологічний плюралізм; необхідна гетерогенність масових суспільств повинна проступати через постмодерністські споруди. Не можна допускати переваги будь-якого, занадто домінуючого стилю.

2. Постмодернізм припускає елегантний урбанізм. Елементи традиційного урбанізму, тобто вулиці, аркади й площі, повинні бути реабілітовані, з огляду на нові технології і транспортні засоби.

3. Повернення до антропоморфізму – елемент архітектури постмодерну. Людське тіло знову знаходить своє місце в декорації.

4. Живопис постмодерна акцентує норативний реалізм, натюрморти й пейзажі.

5. Постмодернізм означає «подвійне кодування». Кожний елемент повинен мати свою функцію, яка дублюється іронією, суперечливістю, множинністю значень.

6. Корелят «подвійного кодування» – багатозначність. У цьому проявляється відмова від інтеграційного мінімалізму «високого модерну».

7. Спогади й асоціації ідей повинні збагачувати всякий постмодерністський будинок, в іншому випадку він буде покаліченим, пограбованим.

8. Постмодернізм припускає вступ нових риторичних фігур: парадоксів, оксюморонів, багатозначності, подвійного кодування, стахостичності гармонії, комплексності, суперечливості і т. ін. Ці нові фігури повинні служити тому, щоб зробити відсутність присутньою.

9. Повернення до відсутнього центру, де архітектурний ансамбль або витвір мистецтва виконується таким чином, щоб всі елементи були згруповані навколо єдиного центру, але місце цього центру – порожнє.

Розгляд постмодернізму в знакових системах (семіології, семіотиці, психосемантиці), надає Р. Барту, який, аналізуючи епоху даного часу, у роботах («Основи семіології» і «Систему Моді»), концепції й теорії, представляє, на наш погляд, своєрідну інтелектуальну аскезу, де спосіб життя, творіння й особистості митця характеризується самообмеженням у вигляді крайньої скромності і помірності. Тому психологію, психосемантику та семіотику Р. Барта необхідно розглядати і характеризувати через зіставлення з іншими дисциплінами й дискурсами, де етичний підхід до знака помітний вже у відборі мате-

ріалу – семіотичних систем, що піддаються науковому аналізу. Мода, їжа, побутові речі, сенсаційна хроніка подій – все це системи ейфорійні, або, як часто висловлюється Р. Барт, евфемічні, які доставляють своїм користувачам приємні переживання, часто шляхом замовчування неприємних сторін реальності. Головним фактором ейфорійності тут є сам код, на якому будується система: завдяки йому людина відчуває у світі заспокійливу впорядкованість і навіть відразливі або тривожні факти «заклинаються», коли їх чітко йменують.

У 1960 році у США вперше сформульовано найвпливовіший напрям «action painting» – абстрактний експресіонізм або живопис дії. Приблизно в ті ж роки у Німеччині сформувався рух «Флюксус», один із засновників якого Д. Маккінас висловив припущення «мистецтво-гра». Далі відбулося відкриття поп-арту в Америці, пізніше з'явилися нові напрями: акції, хепінг, перформанс. Отже, у 70-их роках ХХ ст. мистецтво переступило всі грані і мистецтвом по суті відтоді можна назвати все, що відбувається або існує. Усі перераховані напрями мистецтва отримали новий погляд на значення та мету об'єкта мистецтва й що, на нашу думку важливо, істотно психологізувалися, при цьому ці напрями дуже рідко зберігали свій первісний вид.

Подальший розвиток мистецтва постмодернізму відноситься до 1980-х років, коли його називали мистецтвом цього десятиліття. Це був пік архітектури, живописних, скульптурних досягнень російських та закордонних художників: московський – Ап-Арт (Ю. Альберт, К. Звездачотов, живопис «нових художників» і неоакадемістів у Ленінграді – Т. Новіков, проекти «паперової архітектури» – Ю. Аввакумов, Й. Бродський, І. Уткін, соц-арт російської діаспори в Нью-Йорку 1980-х, В. Комар, О. Косолапов та інші). Вважалося, що постмодернізм вбачає своє завдання в пом'якшенні модерністського ригоризму шляхом допущення в мистецтво еkleктики, історичних цитат та елементів масової культури. При цьому піддається критиці модерністська вимога

оригінальності й, виходячи з того, що наприкінці ХХ ст. створення чогось нового вважалось неможливим, у якості найбільш оптимального – використовувався метод цитування, тобто повернення до минулого.

Як відзначалося раніше, у розгляді постмодернізму необхідно говорити не про стиль і напрям, а про проблематику постмодернізму, з якою продовжують працювати сучасні художники. При цьому аксіоми модернізму, і насамперед уявлення про твори мистецтва як про критичне, на протигагу традиційному уявленню про нього як про естетичний об'єкт, до кінця ХХ ст., залишилися непорушними. Фактично найбільш важливим наслідком постмодернізму 1980-х років став перегляд дослідниками самого модернізму, в якому були виявлені всі положення, приписувані постмодернізму, – насамперед критика оригінальності. З цього погляду постмодернізм став вважатися однією із стадій модернізму, поширенням критичного характеру модернізму на сам модернізм і, отже, його радикалізацію. У результаті цього наприкінці ХХ ст. ключове місце в історії модернізму стало приділятися не стільки П. Сезану й А. Матісу, скільки німецьким дадаїстам, М. Дюшану й французьким сюрреалістам, що ініціювали в мистецтві метод цитування й роботи з готовими образами. У цей час екзистенціональні установки художників спонукали до експериментів у пошуках нових способів вираження. Всі норми, де художник міг бути самою собою у творчому процесі, були зруйновані й митець ніби залишився наодинці зі своїм творчим «Я».

Модернізм російського образотворчого мистецтва, у якому виявилися явища, що дуже рано передбачають постмодернізм зокрема такі, як прийняття будь-яких стилів, ідея про рівність копії й оригіналу (Н. Гончарова, І. Зданевич, М. Ларіонов), практика роботи з репродукцій чужих творів (К. Малевича 1900-х, І. Ключкова), були схожі з характерними властивостями пізнього модернізму, особливо в процесі пошуку мінімалі-

зму. Постмодерністське критичне ставлення до модерністської утопії в її проявах (абстракція, геометрична конструкція, ідеологічність), відрізняло й мистецтво московського концептуалізму 80-х років. Однією з провідних ліній тут була критика абстрактного живопису як репресії реальності за допомогою тексту (В. Броварників, Е. Булатів, І. Чуйков, І. Шинків та інші). Художники російського постмодернізму (В. Комар, Д. Пригов, Ю. Альберт) свій скепсис стосовно понять творчості й оригінальності виразили в символічній відмові від авторства, у концепції «художника-персонажа» (робота виконується від імені іншого художника, вигаданого персонажа, що і є в цьому випадку здобутком автора).

У 1990-х рр., прийом цитування втратив свою специфічність (подібно тому, як у 1950-році це відбулося з абстракцією, а у 1970-і роки з використанням готових предметів) і не може свідчити про належність художника до певного напрямку, будь то постмодернізму чи щось інше. Такі характерні форми мистецтва того часу як: інсталяція, перформанс, відеоарт не мають прямого відношення до постмодернізму. Однак питання, поставлені постмодернізмом про необхідність критичного ставлення до концепції лінійного прогресу, до домінування тексту над реальністю, як і раніше актуальні для покоління художників ХХ століття. У цей час постмодернізм розглядається як новий художній стиль, що відрізняється від авангарду поверненням до краси вторинної реальності, розповідності, звертанням до сюжету, мелодії, гармонії вторинних форм. Елементи постмодернізму розчинені в усьому. Чи то це проблема фігури і тла, за якої фігура вимальовується завдяки тлу (діалог тла і фігури з використанням гештальтпринципів). Постмодернізм цього часу успадковує із соцреалізму синтетичність або (синкретизм). У постмодернізмі можна бачити сплав, буквальне зрощення різних ознак, прийомів, особливостей різних стилів, які представляють нову авторську форму.

Це дуже характерно для постмодернізму: його новизна це сплав старого, колишнього, що вже було в ужитку – використовується в новому маргінальному контексті. По суті, як відмічалось, постмодернізм повною мірою використовує ідеї гештальтпсихології про цілісність образу й незведення його властивостей до суми рис елементів, а також про незведення суми відчуттів, а властивостей фігури до її частин.

Сьогодні художників минулого й сучасності дуже складно віднести до якогось певного напрямку або стилю, можливо тільки відстежити початок становлення творчого шляху (у кого той чи інший художник вчився, спілкувався, вивчав, аналізував, імпуонував, в одержанні необхідного особистісного творчого вибуху у своєму мисленні і творчості). Так, наприклад, філософи й соціологи: Ю. Хабермас, З. Бауман, Д. Белл трактують постмодернізм як підсумок політики й ідеології, неоконсерватизм якого – характерний естетичний еkleктизм, фетишизація предметів споживання та інші прикметні риси постіндустріального суспільства. У свою чергу, У. Еко, фахівець із семіотики, у трактуванні «постмодернізму в широкому розумінні» стверджує, що це – механізм зміни однієї культурної епохи іншою, котрій щоразу приходить на зміну авангардизму «модернізму». Постмодернізм – це відповідь художників того часу – модернізму. Авангардистській установці на новизну, як основний мотиваційний компонент, протиставлене прагнення включити в сучасне мистецтво весь світовий художній досвід засобом іронічного цитування. Можливість вільно маніпулювати будь-якими готовими формами, а також художніми стилями минулого в іронічному ключі, звертання до позачасових сюжетів і вічних тем, ще недавно немислиме в мистецтві авангарду, дозволяє акцентувати увагу на їхньому аномальному стані в сучасному світі.

Відзначається також подібність постмодернізму не тільки з масовою культурою й кітчем. Набагато більше обґрунтовано

помітне в постмодернізмі повторення експерименту соцреалізму, що довів плідотворність використання, синтезу досвіду кращої світової художньої традиції. Заперечення шовінізму і нігілізму авангарду, розмаїття форм, які використовувались постмодернізмом, підтверджує його готовність до спілкування, діалогу, до досягнення консенсусу з будь-якою культурою, і нівелюючи будь-яку тотальність у мистецтві, що безсумнівно повинно поліпшити психологічний і творчий клімат у суспільстві й сприятиме розвитку адекватних для епохи форм мистецтва, завдяки яким «стануть видимі навіть далекі сузір'я майбутніх культур».

Виявляється малювати реально людину набагато складніше, тому що завдяки постмодернізму з'явилися картини, де людина представлена як «істота» більш складна, чим це представлено в реалізмі. У цих картинах має місце якесь зіткнення, синтез, художнє змішення різних реальностей, які в дійсності перебувають у різних точках простору або часу (майбутнє з минулим або сьогоднішнім, неможливе з можливим і т.п.), малюються сни за теорією психоаналізу та інші творчі здобутки художника. Відповідно до досліджень філософа А. Бергсона, людина є суб'єктом художньої творчості в широкому розумінні слова. Вона бачить світ у проекції, у метафорах, в ілюзіях. Художники за професією це ті, які вміють пропонувати іншим результати свого природного художнього процесу. Постмодернізм усередині художника – це завжди накладки, змішання почуттів і думок, де в результаті виникає щось нове. Зрештою художник часто творить не тільки від постмодерна в душі, але й від постмодерна в розумі. У процесі творчості психологічно художником рухають не комплекси й усякі мотивації, що перебувають поза продуктом і процесом творчості, а управляє ним сам процес творчості, у результаті чого він починає жити своїм життям (героїв, персонажів). Автор починає творити не завдяки внутрішній мотивації, а здійснює свою діяльність відповідно до зовнішніх мотивів, що перебувають у творі, де ло-

гіка твору мистецтва змушує художника творити всупереч своїм бажанням. Власне персонажі самі диктують хід роботи, і художник їм підкоряється, тому первинна мотивація, що була на початку процесу творчості відходить на задній план і художник уже захоплюється творчістю, рух якої належить тепер не йому, і витвір дивиться на нього, а не він на власний витвір.

1.2. Педагогічна рефлексія художніх здатностей

1.2.1. Художні здатності в теоретико-педагогічних дослідженнях

У вітчизняній і зарубіжній філософії, педагогіці і психології, які вивчають проблему художніх здібностей та здатностей сформувалося кілька підходів у розробці цілісної концепції: розгляду проблеми визначення ступеня наявності цих феноменів в індивіда – (уроджені, придбані), а також шляхи їхнього формування в професійному розвитку з урахуванням соціальної культури й суспільства, що впливають на творчу особистість.

У роботах видатних діячів української національної культури (В. Вернадського, Б. Грінченко, М. Грушевського, Л. Косач-Квітки (надалі Л. Українки), О. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Ю. Федьковича, І. Франко, Т. Шевченка) викладені основи педагогіки в розгляді понять художніх здатностей і традицій національної культури.

В. Сухомлинський пише, «...виховання всебічно розвинутої особистості, розкриття індивідуальних здібностей кожного школяра – найважливіше педагогічне завдання. Вчасно знайти, виховати й розвивати задатки здатностей у наших школярів, вчасно розпізнати в кожному його покликання – от що зараз головне в навчально-виховній роботі» [367, с. 130].

В. Сухомлинський, та його педагогічний колектив велику

увагу приділяли пробудженню й розвитку у своїх вихованців здатностей до художньої творчості, особливо в сфері прикладного мистецтва: гуртковій роботі в спеціалізованих майстернях, де хлопці виготовляють керамічний посуд, ліплять, роблять ляльки для шкільного лялькового театру, випалюють і випилюють, вивчають основи образотворчого мистецтва, втілюючи свою фантазію в малюнках і площинних фігурках, періодично організовуючи в школі виставки учнівських робіт. Але, розвиваючи здатності учнів у сфері художньої творчості, В. Сухомлинський не ставить за мету зробити музику або живопис їхньою майбутньою професією – це завдання спеціальних шкіл. Наш же обов'язок, як вважає учений, – всебічно розвивати особистість кожного школяра, виявляти його дарування й формувати здатності до художньої творчості для багатогранного повноцінного духовного життя [367, с. 135]. Розвиток індивідуальних здатностей, на думку В. Сухомлинського – винятково живий, рухливий процес, де здатності багатогранні, і школяр через якийсь час може досягти більшого успіху в іншій справі.

Споріднений підхід щодо духовного збагачення особистості в процесі естетичного виховання мав і О. Макаренко, який бачив красу людини в її точності, зібраності, у строгій і навіть суворій послідовності, у докладності й обдуманості вчинків. Шлях до людської краси, на його думку, йде через суспільну, трудову, фізичну й естетичну обробку особистості, через розвиток її кращих і суспільно виправданих достоїнств [256, с. 242]. О. Макаренко вважав, що «вихованню дитячої обдарованості сприяє те, що діти не знають штампа. Це створює особливо сприятливі умови для творчої роботи вчителів, зокрема для того, щоб прищепити дітям елементарні навички в галузі ритму, малювання, ліплення, ...» [256, с. 243].

Шлях до людської краси в процесі естетичного виховання особистості, О. Макаренко бачив через «фізичну й естетичну обробку особистості, розвиток її кращих і суспільно виправда-

них достоїнств». Проте, на наш погляд, «обробка особистості й розвиток суспільно виправданих достоїнств» найчастіше не допомагає у розвитку творчих здатностей особистості. В історії образотворчого мистецтва є приклад видатних художників відродження (Д. Белліні, І. Босх, П. Веронезе, А. Дюрер, Л. да Вінчі, Мазаччо, Тиціан); модернізму (Л. Бакст, О. Бенуа, В. Васнецов, М. Врубель, Г. Клімт, А. Муха, М. Нестеров, В. Поленов, О. Роден, К. Сомов); постмодернізму (Ю. Альберт, Й. Бродський, К. Звездачотов, В. Комар, Т. Новіков) та сучасні течії в образотворчому мистецтві, де художники, перебуваючи під «крилом» диктатур епох, створювали й продовжують створювати чудові твори мистецтва, привносячи «свіже повітря» в образотворче мистецтво.

Також, О. Макаренко велику увагу приділяє створенню в школах виставочних залів, що є важливим фактором не тільки ознайомлення учнів із кращими зразками художньої творчості, але й активізації їхньої думки.

Художні здатності та їх розвиток у творчої особистості на наш погляд, неможливе без соціальної навколишньої макросфери: музеїв, бібліотек, театру, кіно, телебачення, газет. При цьому творчому індивідові надається потенційна-повноцінна можливість: побачити, осмислити, усвідомити, відчутти, проаналізувати через власне, внутрішнє «Я», весь масив теоретичних і практичних знань у виборі й розвитку професійних художніх здатностей, індивідуально-творчого стилю або манери.

Розвиток мистецтва завжди пов'язаний з розвитком «творчих шкіл», в яких формуються представники того або іншого напрямку. У кожній художній «школі», що представляє той або інший напрям, існують ніби дві, тісно переплетені одна з одною сторони навчання. Перша – це повідомлення певного багажу знань, інакше кажучи, певної професійної грамоти, що дозволяє людині малювати, писати фарбами, будувати композиції, створювати скульптури та інше. Знання подібного роду

в певній мірі статичні, хоча вони й не позбавлені розвитку. Але їхній розвиток менш рухливий, аніж еволюція другої частини навчання – методу мистецтва, методу того художнього напрямку, який ця школа представляє [242, с. 4].

Формування кожного художнього напрямку, в історії образотворчого мистецтва XVIII – початку XX століття, відбувається разом зі становленням педагогічної системи, що визначає принципи сформульовані художниками – педагогами (К. Брюллов, О. Венеціанов, О. Єгоров, А. Іванов, К. Коровін, А. Лосенко, В. Перов, І. Рєпін, О. Саврасов, В. Серов, Г. Угрюмов, П. Чистяков, В. Шубєєв та інші).

У розгляді питання щодо творчо-педагогічних принципів зупинимо увагу на діяльності Г. Угрюмова, який більше тридцяти років займався педагогікою, викладаючи в Академії мистецтв. Своєю діяльністю він завершив розробку художньо-педагогічного методу XVIII століття, намітив риси мистецтва нового часу. Для Г. Угрюмова, викладання не відділило від того мистецтва, що він створював, що істотно полегшувало завдання встановлення системи підготовки молодих художників, педагогічного методу, що становив основу національного мистецтва того періоду [242, с. 55].

Але ж необхідно визначити, що Г. Угрюмов у своїх творчих пошуках не звертався до живопису з натури. Російське мистецтво ще не підійшло до цього етапу розвитку, а чисто живописні пошуки не могли повністю поглинути Г. Угрюмова, оскільки для нього, як і для будь-якого російського художника того часу, головну роль у мистецтві грав зміст, сюжетне начало. Рішення живописних проблем розглядалося ним у зв'язку з рішенням сюжету картини, що у свою чергу, народжувало бажання логічно осмислити й систематизувати нові принципи роботи над нею.

Основним для Г. Угрюмова було розуміння просторового середовища у зв'язку з єдністю рішення всіх предметів у кар-

тині. У свою чергу, подібне розуміння спричинило зміни в трактуванні як малюнка, так і живопису. У малюнку порушувався зв'язок між зображенням форми взагалі та її побудовою за допомогою світлотіні. У живописі з'являється новий принцип світлотіньового рішення, зв'язок з конкретним простором, інтерес до кольору, що будує простір і предметну форму, що, усе разом узятє, і становило внесок Г. Угрюмова в мистецтво й художню педагогіку.

Зміни, що відбувалися в російському живопису кінця XVIII століття, стосувалися певною мірою самого розуміння мистецтва й, відповідно, його змісту й образотворчої форми, одержавши основний розвиток вже на початку наступного століття. Якщо раніше мистецтво трактувалося як метод вираження «ідеї», тих або інших категорій цивільної й суспільної моралі, то тепер – як метод втілення теми. «Ідея», але більш конкретна, пов'язана з реальною дійсністю, становила сутність цієї теми. У мистецтві 80-х років XVIII століття художник спочатку знаходив для своєї «ідеї» літературну форму, яка і визначала потім розробку сюжету. Цей складний шлях піддається суттєвому скороченню. Пов'язана із сучасним життям тема не мала потреби в літературному, умовно кажучи, втіленні. Її розкриттю скоріше відповідала певна подія, що представляла пряму аналогію з історією, найчастіше вітчизняною, яка втілювалася в більш тісно й безпосередньо пов'язану з натурою форму, щоб переконати глядача й дати йому можливість повною мірою перейнятися значенням події, що відбувається. Так, цивільне призначення мистецтва ставило перед художником нові творчі завдання.

Г. Угрюмов одним із перших робить спробу застосувати відкрите ним розуміння світла, світлового середовища до вираження конкретної історичної події, не звертаючись до пейзажу. І це призводить до того, що від картини – розповіді, картини – літературного оповідання він переходить до створення

власне живописної картини, у якій тема втілюється в живописному образі. Г. Угрюмов прагне не розповідати, а впливати на глядача цим образом. Він пише сцену, надаючи їй переконливості зорovo сприйманої натури, що створювало надзвичайне враження на сучасників художника й зберегло життя його полотнам до наших днів. Іншими словами, це було рішення картини так, як її розуміло ХІХ століття [242, с. 57].

Творча педагогіка будь-якого великого майстра ніколи не обмежується відновленням або розширенням існуючих прийомів і методів навчання, але охоплює більшу частину сторін підготовки художника. Так, уявлення про художника і його творчі цілі припускало більш самостійне й активне ставлення учня до занять, його живе розуміння завдань мистецтва. Не могло бути й мови про механічну виучку, а тільки про свідомий підхід до навчання [242, с. 61].

Для розвитку художніх здатностей в учнів, Г. Угрюмов велику увагу приділяє роботі з оригіналами для більш конкретних знань про натуру, де на перший план виступає зорова пам'ять, момент образного запам'ятовування окремих якостей натури, що означає встановлення більш тісного зв'язку копіювання з природою. Наступним етапом розвитку художніх здатностей за його методикою є перехід до роботи з гіпсами, конкретизації в передачі натури й матеріалу, а також проблеми світла. Наступний етап художньо-творчого розвитку особистості, за методикою Г. Угрюмова, складався в зображенні людини, де художники спочатку використовували нерушливі статичні гіпсові фігури – статуї (щоб вони могли краще розібратися в рішенні об'єму), а потім виконання зображення живої моделі та використання змішаної техніки у виконанні зображення фігури людини (сангін, італійський олівець, вугілля).

У живописі Г. Угрюмов будував методику навчання не тільки на виявленні об'єму предмета світлотінню, умінні побудувати форму кольором, а побудувати дану конкретну фор-

му із властивими їй особливостями й поєднати її з середовищем і простором. Величезним внеском в методика розвитку художніх здатностей Г. Угрюмова став розгляд питань композиції, розвитку образного мислення, зорової пам'яті, що дозволяє художнику кожну думку, тему, творчо вирішувати в композиційних нарисах.

Художньо-педагогічна методика Г. Угрюмова мала великий вплив на розвиток культури образотворчого мистецтва не тільки XVIII століття, але й на творчість великих художників – педагогів XIX – початку XX століття, серед яких був П. Чистяков.

Історія художньо-педагогічної системи образотворчого мистецтва XIX – XX століття майже не знає прикладів, подібних до педагогіки П. Чистякова. Створення художником-педагогом цілісної, у всіх частинах завершеної педагогічної системи, що ґрунтується на повному перегляді, а не на запереченні раніше існуючих методів навчання, – систематизації, переосмисленні поглядів на основі нових ідейних внутрішніх мотивів, а також художнього й педагогічного досвіду в послідовності й принципах ведення творчої роботи.

П. Чистяков визначав своїм завданням вивчення природи, прагнув до свідомого оволодіння процесом роботи, до розуміння кожного її етапу, зумовленого кінцевою метою [242, с. 254]. Значний вплив на творчий і педагогічний шлях зробив А. Іванов, від якого він успадкував і надалі розвивав систему тонального вивчення форми в малюнку і принципи колористичного живопису. На нього вплинуло також перебування в Європі. Справжній зміст художнього творчого процесу становить не копіювання дійсності й не пасивне відтворення її явищ, а осмислення дійсності, вираження певного змісту і взаємозв'язку з художньою формою.

У самому процесі пізнання дійсності П. Чистяков чітко розрізняє два моменти – об'єктивний і суб'єктивний. Проте, бі-

льше значення приділяється у творчості індивідуальним особливостям художника, що жодним чином не означає його зневаги законами мистецтва. Напроти, чим більш глибоке й багатобічне знання художника, тим більш значущі його досягнення [242, с. 272].

Завдання навчання, за П. Чистяковим, складне й багатогранне. Педагог і учень у творчому процесі вступають у взаємостосунки, в яких однаково важливі розуміння викладачем життя, мистецтва й індивідуальності учня, з одного боку, а з іншого боку – внутрішня довіра учня не тільки до вчителя, але й до мистецтва, яким той, як художник, займається, відчуючи перспективи в розвитку мистецтва. Вироблення уявлення про тенденції, що розвиваються в мистецтві, про те, що молодий художник працює над його вдосконаленням, над більш точним вираженням свого ставлення до світу, є найважливішою частиною виховання й навчання майбутнього художника.

П. Чистяков у своїй педагогічній концепції виходить із того, що справжній розвиток художника може відбуватися в тому єдиному випадку, якщо система навчання буде будуватися на відмові від пасивного підходу до виконання навчального плану. Майбутній художник має бути «художником» із самого початку свого навчання. Якщо розділити мистецтво на ремісничу й творчу частини, то виниклий розрив стане для багатьох графіків, живописців, скульпторів, архітекторів та інших непереможною перешкодою в майбутньому, завдяки якому вони можуть назавжди залишитися ремісниками. Тому він буде свою систему не тільки на ускладненні постановок – завдань, а на ускладненні методичних, творчих завдань, які ставляться перед учнем. Кожне окреме завдання представляло в цьому сенсі новий і значущий щабель, долати який майбутньому художнику доводилося самостійно й обов'язково творчо.

Система П. Чистякова, була розрахована на активне виховання в майбутнього творця творчого мислення, на те, що

спочатку в індивідів має пробудитися художник, що вже потім здобував необхідні пізнання в образотворчому мистецтві. Навчання малюнку чітко ділиться П. Чистяковим на чотири самостійні розділи, кожен з яких вирішує певне коло методичних і творчих завдань.

Перший має на меті оволодіння образним баченням натури й перекладом її на картинну площину. У нього входили всякого роду вправи, що дозволяють молодому художникові сюжетно-пластично зображувати в уявлюваному просторі на аркуші паперу певні тривимірні форми.

Другий етап навчання становило вивчення методів, що дозволяли зображувати конкретну форму. Це був, в основному, малюнок з гіпсів, де учень міг розібратися в принципах виміру складної, але пластично досить ясної форми.

Третій етап зводився до вивчення живого людського тіла. Як і в Академії мистецтв XVIII століття, до якої П. Чистяков завжди ставився з активним інтересом, на перше місце тут висувалася сюжетна побудова зображення людини. Спочатку йшло пластичне рішення, де зовнішня форма повинна бути пов'язана з анатомією, а потім підкреслювалася певна тематика, що виражалася в тій або іншій «експресії» фігури [242, с. 277].

У навчанні живопису П. Чистяков також бачить кілька етапів: де перший етап – це оволодіння образним характером кольору, вироблення в молодого художника вміння бути точним у визначенні колірної відтінку й у знаходженні його вірного просторового положення. Другий етап повинен навчити учня розуміти рух кольору за формою, як основний засіб передачі натури, третій – навчити вирішувати ті або інші сюжетно-пластичні завдання за допомогою кольору. У результаті в молодого художника формулювалося усвідомлення важливості виміру кольору не тільки шляхом прямого порівняння його з натурою, але й шляхом передачі власного відчуття його просторовості. Після живописних етюдів окремих предметів, на-

тюрмортів і тому подібних постановок на пленері П. Чистяков переходив до другого розділу навчання. Тут його метою навчити молодого живописця, володіючи вже вмінням знаходити колір у просторі, урахувувати світлове середовище, писати відносинами, брати колір не локальний, а побачений залежно від інших кольорів, навчити вирішувати форму більш цілісно. Ті знання й те вміння, які дозволяли в малюнку будувати форму шляхом визначення спрямованості руху основних площин, що утворюють її обсяг, у живописі переходили в уміння визначати рух кольору, за допомогою якого створювався «коло-рит» – колір природи, узятий у поєднанні зі світлом і предметами, що перебувають довкола.

Під образним рішенням П. Чистяков розуміє не підсумовування характерних рис дійсності, а виявлення в картині ставлення художника до навколишнього життя, що і зумовлює розробку загального ладу композиції й художніх образів витвору живопису. Заняття композицією склалися за методикою П. Чистякова, із двох основних розділів. Перший мав на меті виробити розуміння картинної площини, як певного цілого, в якому розміщення предметів створювало ту або іншу напругу. Якщо напруга не врівноважувалася в самій картинній площині, то порушувалася необхідна для правдивої передачі природи замкненість зображення й виникало відчуття штучності. В подальшому П. Чистяков пропонував завдання створення композиції з ясно вираженим жанровим змістом. Вони являли собою скоріш етюди з природи, в яких художник міг щось перебільшити, а щось упустити [242, с. 284].

Проаналізувавши і підсумовуючи вищесказане, вважаємо, що художньо-педагогічна система розвитку художніх здатностей, запроваджена Г. Угрюмовим і П. Чистяковим вплинула не тільки на образотворче мистецтво, але й на творчо-педагогічні методи художників-педагогів періоду ХІХ-ХХ і ХХІ століття. Система методів і прийомів, закладених П. Чистяковим у біль-

шості випадків і донині використовується у вищих художніх закладах освіти, училищах, дитячих художніх школах України.

З позиції педагогіки проблема художніх здатностей була і є предметом дослідження багатьох сучасних учених (О. Абдулліна, С. Архангельський, А. Богущ, Є. Барбіна, І. Богданова, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, М. Кларин, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, Г. Нагорна, О. Отич, О. Пехота, В. Сластьонін, Л. Спірін, Р. Хмелюк, О. Цокур, О. Щербаков та інші.). Ученими досліджувалися такі аспекти творчої діяльності, як: пошук шляхів і оптимальних методів професійного становлення особистості художника; умови, засоби й шляхи формування творчої індивідуальності; здатності особистості; розробка педагогічних технологій активізації процесу становлення; вивчення компонентів творчої діяльності художника; з'ясування специфіки творчої діяльності й системи знань, умінь і навичок, що забезпечують її результативність тощо.

Творча діяльність визначається як особливий вид соціальної діяльності художника-педагога, спрямованої на передачу культури й досвіду, накопичених людством, на створення умов щодо особистісного розвитку й виконанню ним соціальних ролей. Професійно-творча діяльність – це цілеспрямована, багатоступінчаста система способів дій художника, що володіє інструментарієм, засобами й продуктивними технологіями, а також системою вмінь вирішувати завдання своєї діяльності щодо формування мотивів, ціннісних орієнтацій художника в результаті особистісно-орієнтованого навчання.

Важливим напрямом в дослідженні художніх здібностей творчої діяльності особистості художника є формування художньо-естетичної культури – (здатностей) відповідними засобами й методами в межах традиційних і нетрадиційних форм навчання й виховання індивіда.

Наукове обґрунтування цілеспрямованої системи естетичного виховання особистості, як організуючого й контролюю-

чого процесу формування естетичного ставлення, свідомості, потреби у творчій діяльності за «законами краси» в контексті з духовно-культурним розвитком індивіда знайшло своє відображення в дослідженнях учених в галузі теорії й методики образотворчого мистецтва (Е. Ігнатієвої, Т. Колеснікової, О. Рудницької, М. Резніченка, М. Ростовцева, О. Терентьєва, В. Щербакова, В. Щербини, О. Яшухіна).

У роботі «Художня графіка», М. Резніченко [317, с. 9], велику увагу приділяє мистецтву графіки, якому притаманні особливі образи й асоціації, пов'язані з художнім мисленням митця та його мисленням «в матеріалі» й естетичним відчуттям, художнім сприйняттям реального світу. Автор вважає, що важливим завданням процесу художнього навчання основ мистецтва графіки є методична обґрунтованість методів наочного забезпечення процесу пізнавальної та навчально-творчої, графічної діяльності. Для графічного зображення потрібно мати чіткі уявлення про ознаки предметного світу, а також вміння виразити їх в графічній формі на площині паперу, тобто перетворити предметний світ та його художнє сприйняття, як образу способом зображення. Отже, усвідомлення сутності мистецтва графіки, як своєї функції образотворення людиною, протікає в процесі навчання-пізнання. Тому важливою педагогічною проблемою є методична організація не лише процесу формування в особистості графічного сприйняття, а й формування здатності до образної уяви про предметний світ, що може трансформуватися в зміст графічних аркушів, композицій, виражених в конкретних художніх техніках.

Також М. Резніченко вважає, що як би не змінювалися форми педагогічної освіти в різні епохи та часи її існування, незмінними залишаються три базових принципи, на яких ґрунтується система художньо-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: пізнання культури й мистецтва, виховання особистості, компетентного професіонала галузі образотворчого мистецтва,

формування здатності донести художньо-естетичну цінність мистецтва до молодого покоління в контексті сучасної культури. Незмінними в системі мистецької освіти також залишаються художні і дидактичні проблеми пізнання, навчання, а саме «форма», «композиція», «колір», «простір», «художні техніки, їх способи і прийоми виразності зображення» [317, с. 11].

В. Щербина досліджував питання підвищення професійного рівня й формування композиційних умінь як основних, визначальних дій в художній і методичній практиці. У роботі представлена система композиційних вправ, спрямована на формування композиційних умінь, і модель керування цим процесом із системою контролю за його результативністю [441, с. 5-18].

У розвитку мистецтва, характері й особливостях окремих його напрямів, велика роль належить творчим особистостям художників, які своєю професійною діяльністю беруть участь у формуванні й розвитку сучасного мистецтва.

Значний внесок у розвиток системи художньо-педагогічної підготовки вчителів належить художникам-педагогам (С. Коновець [180], Д. Кардовський [160], Л. Медведєв [231], Г. Орловський [269], О. Отич [270], О. Терентьев [333] та інші). Ними розроблено зміст, форми, методи й методичні прийоми, підготовлені комплекти навчально-методичної літератури з художніх дисциплін.

Розглядаючи особливості професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва С. Коновець [180, с. 176] вважає, що не слід забувати про такі її компоненти, як: власне образотворче мистецтво; витоки фахової підготовки, її специфіка і зміст. Це, у свою чергу, дає змогу дійти висновків про те, що: по-перше, використання образотворчого мистецтва вчені вважають чи не найефективнішим в педагогічному процесі творчого становлення кожної особистості та, передусім, – учителя образотворчого мистецтва. По-друге, сучасному вчителеві об-

разотворчого мистецтва необхідно використовувати в педагогічній діяльності корисний досвід попередників. По-третє, розв'язання проблем з професійної підготовки вчителя образотворчого мистецтва нині потребує більш прискіпливої уваги з боку педагогічної теорії, методики і практики з безумовною підтримкою державних інститутів влади.

Підвищенню якості такої підготовки може сприяти обґрунтоване, оптимальне, більш активне й різноманітне використання в професійно-творчій діяльності вчителя образотворчого мистецтва таких важливих підходів до неї, серед яких: системний, комплексний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, креативний та інші [180, с. 177].

У монографії «Мистецтво в розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспект», О. Отич висвітлює історичний досвід та обґрунтовує методологічні засади використання мистецтва в розвитку людської індивідуальності. З'ясовує її філософську, естетичну, мистецтвознавчу, соціологічну, психологічну та педагогічну сутність. Аналізуючи методологічні підходи до розвитку індивідуальності педагога засобами мистецтва, розкриває вплив педагогіки мистецтва на формування вчителя як «людини культури» [270].

Професійно-діяльнісний підхід у процесі формування професійних здатностей в напрямі образотворчого мистецтва спирається на результати досліджень (В. Бехтерева, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, а також праці П. Гальперіна, О. Запорожця, Є. Машбіца, Н. Талізінної, Б. Теплова, Д. Узнадзе та інших).

У педагогіці активно здійснюється пошук таких дидактичних підходів і засобів, які могли б надати гарантоване досягнення запланованої мети навчання.

Критеріями розвитку особистості професіонала виступають якісні й кількісні, об'єктивні і суб'єктивні показники функціонування її провідних підструктур. Професійна продуктивність

оцінюється на основі комплексу інтегративних об'єктивних критеріїв, її вищим проявом є професійна майстерність, а визначальним компонентом – професійний досвід і здатності.

Професійне становлення особистості – це процес, що за формою і змістом є полісистемним утворенням. Сутність цього процесу розкривається в ході його аналізу, по-перше, як форми професійної соціологізації й індивідуалізації; по-друге, як життєвого шляху індивіда; по-третє, як специфічна форма професійного розвитку й учення; по-четверте, як специфічна форма прояву активності, здатностей індивіда в процесі професійно-художньої діяльності.

На думку А. Альохіна [6, с. 3], сучасний фахівець образотворчого мистецтва має володіти такими якостями: уміти малювати й писати фарбами, володіти всілякими образотворчими техніками й матеріалами, знати історію мистецтва, розуміти мову образотворчого мистецтва; розбиратися в законах композиції, особливостях видів і жанрів, стилях, напрямках, течіях.

В. Кузін [192, с. 51], розглядаючи педагогічні, художні здатності підкреслює, що творчо викладати – це значить постійно шукати нові шляхи активізації діяльності учнів на всіх етапах навчальної роботи, увесь час шукати нові, оригінальні форми пояснення й закріплення матеріалу, розробляти систему питань, удосконалювати окремі методи навчання й виховання, постійно збагачувати свій розум новими знаннями, переймати досвід кращих учителів, удосконалювати свою майстерність. Також В. Кузін [192, с. 51], відзначає, що кожен учитель повинен завжди пам'ятати, що якість навчання й виховання учнів, ефективність формування потреб і інтересів світогляду й ідеалів у школярів залежать насамперед від якості знань і вмінь самого педагога.

Формування мотиваційної основи процесу пізнання художньо-образної грамоти у процесі розвитку художньої здатності особистості, де категорія образу притаманна будь-якій фор-

мі відтворення світу в свідомості людини. Почуття, уявлення й наукова теорія – все це образи об'єктивної дійсності, які виникають у свідомості людини. Найкращий розум не може реалізуватися, якщо способи розумово-практичних дій художника не забезпечені різноманітними засобами вираження наочної вимови художнього образу.

Тому однією з важливих методичних проблем дидактики вищої школи в системі художньо-педагогічної освіти є процес формування цілеспрямованого асоціативно-зорового чуття художнього образу.

Психолого-педагогічна наука, візуальне сприйняття розглядає як один із пізнавальних процесів, спрямованих на інформаційну підготовку і прийняття рішень для практичної реалізації завдання: (І. Арнхейм, В. Зінченко, Б. Ломов, В. Моляко та інші).

Роль сприйняття в образотворчій діяльності як визначає В. Зінченко: «Контакт з реальністю є важливою умовою творчості, до того ж власне зорові образи визначають в певному сенсі первісне і особисте відображення реальності».

В образотворчій діяльності розвиток візуального сприйняття, графічного чи живописного бачення, має важливе значення. Тому цей аспект потребує методичного забезпечення в процесі навчання школярів розвитку візуального мислення, яке повинно розглядатися як пізнавально-творчий процес. Візуальне мислення формується та розвивається в процесі навчання шляхом цілеспрямованих дій, таких як: маніпуляція образами, їх трансформація, комбінаторні пошуки вторинних образів в системі знакової візуальної інформації в її предметному зображально-виражальному значенні.

В. Моляко, розглядаючи наукові положення процесу вирішення творчих завдань в творчій діяльності, вважає, що в основі процесу мислення лежать структурно-функціональні й елементарно-системні перетворення, ці перетворення здійс-

нюються суб'єктивним шляхом різних маніпуляцій з технічними елементами. Важливу роль при цьому відіграють зорові образи сприйняття і образи уявлення. Також дії, способи дій притаманні образотворчій діяльності, коли в процесі сприйняття особистість здійснює візуальний відбір значних ознак форми, що забезпечує візуальну інформацію, за допомогою якої виникає образ сприйняття для подальшого відображення його засобами образотворчого мистецтва.

Візуальне мислення як зорове рішення завдання є основою творчості в багатьох галузях людської діяльності, наприклад, в системах «людина-машина», «людина-знак», «людина-образ» тощо. Такий науковий підхід зумовлює процес психічного розвитку людини. Методологічною концепцією, основою сучасних досліджень питань візуального мислення в психології та психолого-педагогічній науці є культурологічна теорія В. Виготського та теорія діяльності. Значний доробок у вирішенні проблеми візуального мислення зробили психологи (Р. Арнхейм, Б. Беспалов, П. Гальперін, Д. Гібсон, А. Запорожець, В. Зінченко, Л. Ітельсон, А. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Лурія, У. Нейсер, С. Симоненко, Р. Хольт та інші). Теоретичною базою наукових досліджень процесів сприйняття, як продуктивної пізнавальної функції, є положення про те, що основу візуального сприйняття визначають результати раннього навчання-пізнання через почуттєво-практичне спілкування із зовнішнім світом, а також дослідження, в яких візуальний образ розглядається як семантична одиниця продуктивного сприйняття (С. Артем'єва, А. Леонтьєв, А. Логвіненко). Поняття «сприйняття» розглядається як багатомірний «образ світу», що виникає у свідомості індивіду з процесі життєдіяльності, його особистого досвіду. «Не сприйняття покладає себе в предметі, а предмет – через діяльність покладає себе в образі». Сприйняття і є його суб'єктивним початком. Психологічний «образ світу» розглядається як своєрідна призма, опосередкована зовнішнім

впливом на процес способу дій, що забезпечується регуляцією з боку педагога. Зовнішній вплив та методичне забезпечення формує відповідні візуальні образи, світ образів, а також «особисті системи знань», що змінюють інтегральний «образ світу». Він же, в свою чергу, є своєрідною призмою, яка впливає на сприйняття «світу образів», тим самим обумовлює зовнішню взаємодію в процесі регуляції діяльності. Специфічно людська характеристика зорового функціонально-структурного органу полягає в тому, на думку Б. Беспалова, що він формується й розвивається в предметній діяльності людини при засвоєнні нею системи сенсорних еталонів, загальноприйнятих мовних форм і правил здобувати й перетворювати зорову інформацію, а також дозволяють усвідомлено регулювати, що безпосередньо забезпечує незалежність людини від характеристик зорового поля і предмету його візуальних, розумових перетворень. Поняття «візуальне сприйняття» і «візуальне мислення» Р. Арнхейм розглядає як тотожність. Він визначає: «Мабуть не існує таких процесів мислення, які б не могли здійснюватися, принаймні, в сприйнятті. Візуальне сприйняття – це візуальне мислення». В. Зінченко розмежує ці поняття. Різниця, відмінність, існує в самому механізмі народження образу. Візуальне сприйняття це процес, який здійснюється за допомогою перцептивних дій, послідовно, як фаза сприйняття і усвідомлення об'єкту, його форми в просторі. Візуальне мислення він розглядає як «таку форму діяльності, змістом якої є оперування зоровими образами, а результатом – народження нових, чисто абстрактних образів...». Отже, механізмом візуального мислення, є трансформація структури зорового поля, оперування візуальними формами [382, с. 12-16].

С. Симоненко [354, с. 54], аналізуючи проблему механізмів візуального мислення, вважає: візуальне мислення самостійним видом розумової діяльності, що має складну інтегральну структуру, що відображає зв'язки й відносини об'єктивної

реальності за допомогою різних форм візуального координування на метавербальному рівні.

На думку автора, найбільш продуктивним при вивченні візуального мислення є концепція «Образу світу» А. Леонтєва, в якій образ світу розглядається з однієї сторони як похідна одиниця суспільної свідомості, кристалізуючи соціальний досвід, а з іншої – як «утворювальна» індивідуальної свідомості, в якій переломлюється особистий досвід, конкретні особливості індивіда, що дає нам можливість розглядати візуальний образ як семантичну одиницю продуктивного сприйняття, з одного боку, а з іншого, як образ-концепт, що є продуктом розумової діяльності, як результат, у першу чергу, процесів узагальнення, аналізу й синтезу. Уявлення про візуальний образ С. Симоненко, підтверджуються положенням А. Леонтєва про те, що взаємини сприйняття й мислення, при формуванні почуттєвого образу світу, є інтегральною діяльністю [354, с. 55].

Виходячи із цього, С. Симоненко, розглядає образи візуального мислення як складні інтегральні образи, що виникають у процесі взаємодії сприйняття й мислення. На відміну від образів-перцептів і образів-уявлень, це якісно новий рівень віддзеркаленої діяльності – образи-концепти.

У своєму дослідженні С. Симоненко [354, с. 55-58], простежує, як проявляються механізми візуального мислення в дитячій художній творчості, зокрема, вплив особливостей індивідуального бачення дитини на створення художніх образів. Таким чином, автор вважає, що особливості візуального мислення, зокрема, його змістовні компоненти (на рівні суб'єктивної візуальної семантики), а також формально-динамічні компоненти (прийоми й способи трансформації візуального образу), є елементами індивідуального образу світу й починають розвиватися й функціонувати з перших днів життя дитини. Механізми візуального мислення можуть виступати основою й впливати на розвиток індивідуальних творчих стратегій у різних сферах творчої діяльності.

Психологічним механізмом візуального мислення (в аспекті народження, оперування образами сприйняття й уявлення предметів), є складна система психологічних операцій, які створюють єдину сукупність з метою візуальної дії, так вважає Б. Беспалов і зазнає, що такий психологічний рухомий образ людини керується шляхом систематичного накладення і зняття статистичних і динамічних обмежень на її ступені свободи відповідно до мети візуальної дії. Вказані обмеження включаються в різні моменти фізичного часу виконання дій та визначають конкретну морфологічну будову візуально-розумового органу людини, форми змісту образів предметів, форми вираження предметних образів і форм виконання психологічних операцій. Результатом є виникнення нових візуальних форм, що несуть змістовне навантаження, значення.

Відомо, що навчальною формою пізнання є почуттєве сприйняття, в основі якого лежить відчуття. Перехід від сприйняття до відчуття здійснюється то мірі того, як почуттєве враження починає функціонувати не тільки як інформаційні візуальні сигнали, але й у вигляді образу предмета. Під образом предмету необхідно розуміти таке почуттєве враження, в якому явища, їх властивість (форма, величина і відношення тощо) визначаються як об'єкти пізнання.

Синтез відчуття призводить до формування чуттєвого образу, відмінною особливістю якого є зображувальність, як визначив Б. Ломов. Таким чином, почуттєве пізнання – основа пізнання логічного й образного. Питання полягає в тому, наскільки в людини розвинута екстероцепція.

В педагогічній практиці цей аспект не вповні розглядається вчителями, тому звернемося до досвіду художників-педагогів, наприклад, А. Остроумова-Лебедева, що відмічала цей методичний прийом навчання. Формування почуттєвого образу в процесі зображення А. Остроумова-Лебедева визначала так: «Малюючи, потрібно охопити форму оком і почуттям відразу і, потім, майже по пам'яті, нанести її на папір».

Д. Кардовський вважав, що первісне почуття є рух, пропорції, конструктивний зв'язок і характер форми. Відображення всіх параметрів форми (величина, напрям, рух, ритм тощо) висловлюється в динамічності сенсиплізації і синестезії всіх видів почуття для художника, особливо зорового механізму [160].

Необхідно застосовувати такі методичні установки на сприйняття моделі, об'єкту зображення, що допомагають особистості визначити просторову, об'ємну, конструктивну, декоративну, узагальнену, цілісну, пластичну характеристику форми та її якісні ознаки, що оформлюють змістом образ в уявленні, розширюють кордони, масив характеристик візуально-го мислення.

Б. Ананьєв, Л. Виготський, Б. Ломов, І. Сеченов, вказували на необхідність виділення в образотворчій діяльності важливого етапу формування образного мислення – уявлення. І. Сеченов відмічав, що до складу уявлення входять не тільки ознаки, які відкриваються безпосередньо почуттям, але і ті, які пізнаються при розумовому аналізі предметів та їх взаємовідношень.

Необхідно пам'ятати, що при переході від сприйняття до уявлення, візуального, зорового мислення змінюється структура образу. Одні ознаки ніби затушовуються, інші підкреслюються, підсилюються, але обов'язково визначається найбільш характерна особливість та узагальнена ознака образу. Ознаки образу уявлення в поєднанні з логіко-понятійними операціями (діями) є передумовою для особистого бачення художньої форми в будь-якому виді образотворчої діяльності. Відчуття та сприйняття, як почуттєве пізнання та абстрактне мислення, зумовлюють своєрідність наочних уявлень, візуального бачення образу.

Таким чином, уявлення, візуальне мислення є синтетичною формою пізнання дійсності. В них поєднується все, що людина знає про предмет світу та явищ, образ яких потрібно створити засобами образотворчого мистецтва. Ось чому уяв-

лення та візуальне мислення стає важливим станом почуттєвого пізнання, основною формою художнього образу.

Отже, уявлення потрібно формувати в художника вже на рівні художньо-образного мислення, роздумів, де на цьому рівні механізм художньо-образного мислення забезпечується процесом зображення.

Процес зображення образу складається з декількох моментів, що передбачають задум усвідомлення образу предмету чи об'єктів, задум зображувальної форми й реалізації, відтворення її художніми засобами, технічними прийомами, способами зображення, де заключним етапом формування образного мислення є уявлення.

Художник у вирішенні творчого завдання вибирає найбільш доцільні форми створення художнього образу. Трансформація цих способів дій проходить шлях від усвідомлення змісту літературного твору, уяви чи уявлення до перетворення образного мотиву, сюжетів через власне сприйняття «від себе» до втілення почуття в композиції та вибору матеріалу, прийомів та засобів художнього вираження.

Художник повинен уміти підніматися над своїми установками й звичками, оскільки він завжди прагне бачити світ інакше, по-своєму. Часом митцю корисніше бачити світ очима, а не мозком, іноді, навпаки. Часто ми бачимо мозком, тобто через ті схеми, які в нас закладені в психіці, підсвідомості, у пам'яті. Тому іноді, потрібно вміти бачити очима, вирватися за межі модернізму психіки, пов'язаного з пам'яттю того, що в нас уже є, знімаючи окуляри, лінзи, які складаються з безлічі «скляних» шарів, що утворилися минулими нашими сприйняттями й установками.

Як відомо діалектико-матеріалістичний підхід проявляє себе там, де творче мислення про розуміння й усвідомлення образотворчого мистецтва, складається в соціальному середовищі, у процесі спілкування людей один з одним: учень і вчи-

тель, художник – художник, художник – мистецтвознавець, автор створеної роботи зі своїм внутрішнім «Я», педагогом, колегами, сім'єю тощо.

Розглядаючи питання про художню культуру в образотворчому мистецтві різних народів, необхідно хоча б стисло проаналізувати психолого-педагогічні методи й прийоми в навчанні майбутніх художників.

В Україні, Росії, Білорусі використовуються різні теоретико-методологічні методи викладання дисциплін (графіка, живопис, скульптура, архітектура, а також декоративно-ужиткове мистецтво). Методи, що використовуються в процесі навчання, дозволяють, на наш погляд, учневі засвоїти поетапне освоєння і професійне закріплення своїх знань, умінь і навичок, досягаючи у творчому процесі очікуваних результатів педагога й учня.

В цьому процесі існує певна логіка побудови завдань, поставлених перед учнем, при виконанні яких відбувається подальший професійно-творчий розвиток особистості. Учневі, у процесі засвоєння художньої культури, знань і вмінь з образотворчого мистецтва, необхідно усвідомити ступінь складності розв'язуваних завдань, поставлених перед ними. Наприклад, студентові першого курсу Вищого художнього навчального закладу ставлять завдання виконати конструктивний малюнок оголеної постаті людини – якщо студент ніколи не виконував це завдання, то результат творчої роботи буде вочевидь слабким. Тільки при усвідомленому розумінні анатомії, структури скелета людини – можливо виконати якісне, професійне зображення. Тому методика навчання образотворчому мистецтву складається з поетапного засвоєння законів і правил, виконання завдань починаючи із зображення елементарних геометричних фігур і закінчуючи багатофігурною композицією в інтер'єрі – екстер'єрі, та власними творчими витворами мистецтва.

Отже, професійні художні здатності представляють склад-

ну синтетичну якість індивіда, у якій поєднуються окремі психічні властивості особистості й стійкі знання, вміння і навички в образотворчій діяльності, що в сукупності визначають якісний рівень професійної художньої здатності здійснювати творчі функції й завдання. Тому розглянемо більш детально професійні вміння, які складаються з наступних вмінь.

Предметно-практичні вміння спрямовані на певні способи дій, де провідну роль в регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, зокрема ті, що відображають властивості предметів. Ці вміння, забезпечуються системою формування способів дій відповідно до об'єкта й завдання діяльності.

Предметно-розумові вміння забезпечуються виконанням розумових операцій з образами предметів. Ці дії вимагають наявності розвиненої системи уявлень і здатності до розумових дій, наприклад, аналіз, сприйняття, уявлення, фантазії тощо.

Знаково-практичні вміння передбачають виконання практичних операцій зі знаками й знаковими системами в образотворчій діяльності в процесі навчання малюнку, композиції, живопису й т. ін.

Знаково-розумові вміння – це виконання розумових операцій зі знаками й знаковими системами. Ці дії дозволяють вирішувати широке коло творчих завдань в узагальненому виді в образотворчій діяльності.

Означені вміння, як способи дій, є елементами творчої діяльності, спрямованої на виконання професійних функцій і типових завдань [179].

Узагальненість – важлива властивість уміння, що виявляється у професійній діяльності. Ступінь її визначається характером перенесення прийомів дій («близьких» чи «далеких») до рівня здатності, як системи умінь, пов'язаних з формою розумової активності суб'єкта в практичній діяльності своєї педагогічної системи. Від ступеню узагальненості вмінь залежать

показники якості професійної підготовки, де оволодіння системою узагальнених умінь в мистецтві створює основу для культурної професійної роботи й сприяє розвитку особистості фахівця.

Творча особистість має бути підготовлена до фахової роботи за умовою оволодіння системою вмінь, за допомогою яких здійснюються професійні творчі функції, а саме:

- вміння сформувавши: художньо-естетичну компетенцію у процесі становлення та вдосконалення образотворчої грамоти в художньо-творчій діяльності; образотворчу композиційну, графічну, живописну, навчально-творчу, соціокультурну компетенції;

- вміння аналізувати і прогнозувати свою професійну-художню діяльність та діяльність колег, що забезпечують гностичні функції;

- вміння планувати і творчо конструювати в цілому як процес художнього навчання-вдосконалення, так і його компоненти, що забезпечують конструктивно-планувальні функції;

- вміння здійснювати художньо-естетичну, культурологічну освіту засобами різних видів образотворчого мистецтва, що забезпечують освітні функції;

- вміння розвивати інтелектуальну, духовну, емоційно-естетичну сферу, пізнавальні, творчі й розумові здібності у процесі оволодіння мовою образотворчого мистецтва, що забезпечує розвивальну функцію.

Визначені вміння є відображенням здатності виконувати професійні функції і розв'язувати завдання діяльності художника, що детермінуються універсальними для всіх змістових ліній напрямку «Образотворче мистецтво» (гносеологічний, перцептивно-аксіологічний, праксіологічний).

1.3. Художні здатності як психологічна проблема

Особливості проблеми художніх здібностей та здатностей в контексті психології особистості вивчалися відомими вітчизняними психологами (Л. Виготським, О. Леонтєвим, А. Петровським, С. Рубінштейном, Б. Тепловим, М. Ярошевським та ін., принципами творчої діяльності цікавилися І. Лапшин, Б. Льозін, П. Енгельмейєр, а із зарубіжних авторів відзначимо: А. Кестлера, Т. Рібо, Г. Сел'є, Г. Уоллеса та іншими). Слід також відмітити вивчення природи творчості залежно від рівня обдарованості особистості за допомогою тестування (наприклад, лонгітюдні дослідження П. Торренса), а також дослідження в галузі психології творчих здібностей (наприклад, Д. Богоявленська).

Серйозні дослідження з проблеми психології творчості проводилися українськими психологами ще наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. Існували навіть школи психології творчості, наприклад, у Харкові (О. Веселовський, О. Потебня та інші, чії ідеї були плідно розвинуті Д. Овсяніко-Куликовським і його послідовниками); а також в Західній Україні (С. Балеї, Г. Костельник, І. Франко, Я. Ярема).

Значний науковий внесок в розвиток теоретичних основ психології творчості було зроблено фундатором вітчизняної історико-психологічної науки В. Роменцем [328] і засновником концепції генетичної психології С. Максименком [218, 222]. Сучасною українською психологією також накопичено великий досвід у галузі психологічних засад творчості і творчої обдарованості особистості: [2, 219, 222 та ін.].

Важливішими поняттями для досягнення творчого процесу є категорії уяви, мислення, інтуїції, інсайту, натхнення [317, 364]. Природу уяви визначають пам'ять і мислення (репродуктивне і творче). Основою для акту уяви стає проблемна ситуа-

ція. Дія фантазії здійснюється емпіричним шляхом за допомогою абстрактного мислення. Творча інтуїція сприяє процесу дисоціювання [364], який є базовим в формуванні структурно-психологічного методу аглютинації. Найсприятливішим для розкриття творчих здібностей є стан натхнення, кульмінаційним моментом якого є інсайт.

Найбільш аргументовано глибинні ідеї творчості наведені в теоріях творчості, серед яких достатньо відомі – екзистенціальна теорія Н. Бердяєва, психоаналітична теорія З. Фрейда і теорія бісоціації А. Кестлера. При всій різниці в підходах до проблеми творчості, ці теорії досить схожі в головному, а саме у визнанні єдиної природи різновидів творчості – наукової, науково-технічної, художньої, тоді як рушійні мотиви різновидів творчості відповідно цим теоріям – різні [1, 168].

Перспективною є трансдуктивна психологічна теорія творчості, створена В. Роменцем [328], яка являє собою єдність трьох складових творчості: загальної, генетичної і прикладної психології. Ключовими питаннями цієї теорії є питання психологічного механізму творчості (еманація, мімізис, асоціація тощо) і структури творчого процесу, провідна роль в якій належить трансдукції. Динаміка творчих імпульсів і дій людини психологічно постає як генетична інтерпретаційна модель розгортання її творчих можливостей від раннього дитинства майже до зрілості. Конкретизація сфери діяльності людини із відповідною системою знань складає сутність прикладної психології.

Експериментально-генетичний метод аналізу творчого процесу, розроблений С. Максименко, значно висвітлює евристичний огляд проблеми психології творчості [218, 220].

Аналіз більш ніж 15 класифікаційних схем різних авторів свідчить про те, що в будь-якому творчому процесі можна виділити 3-8 значущих стадій; між іншим творчий процес має принципово однакову психологічну структуру, яка може бути

визначена як тріада «невербальне мислення, логіко-знакове мислення, синтез».

Творчу здібність особистості формують: блок мотивацій і пізнавальна потреба; конституціональні особливості особистості: варіативність мислення; оптимальний рівень загальних здібностей; когнітивний блок: розвинута інтуїція, дивергентне мислення, прогностична здібність, структурованість семантичного поля; позитивність «Я – концепції» [219, 63, 222].

Велике значення для творчої особистості мають особливості її онтогенетичного розвитку, вплив функціональної асиметрії мозку, саморегуляція, енергетичний потенціал, емпатія та інші складові які стимулюють творчість.

1.3.1. Психологічна характеристика особистості художника і її відображення у творчості

Особистість художника досить складна й багатогранна. Питання, пов'язані з її вивченням привертають увагу філософів, соціологів, педагогів, психологів, мистецтвознавців і представників багатьох інших галузей науки. Разом з тим цей поділ аспектів вивчення людської особистості між різними науками не виключає їхнього тісного, можна сказати органічного, взаємозв'язку, оскільки особистість це складне, але цілісне утворення. Кожна людина являє собою конкретну особистість, для якої характерно те або інше ставлення до навколишніх людей, явищ, предметів, характерна певна поведінка в різних життєвих ситуаціях.

Е. Басін, В. Крутоус, розглядають особистість як інтегральне психічне утворення, де психічні процеси створюють певні результативні структури. Повторюючись і закріплюючись, вони робляться більш стійкими й утворюють властивості осо-

бистості. Особистість, надалі, не є чимось однопорядковим із психічними процесами, станами тощо. Вона, по-перше, виступає як їх «хазяїн», носій, по-друге, особистість є джерелом різних форм активності [26, с. 55-56].

Психологічну структуру особистості становлять її спрямованість, характер, здатності, темперамент, особливості протікання пізнавальних процесів, почуттів і відчуттів.

Відомо, що особистість формується в діяльності, яка визначається природними й соціальними факторами, забезпечуючи її прояв на індивідуально-психологічному, світоглядному й соціально-психологічному рівнях.

Н. Рождественська [325, с. 58], розглядаючи становлення особистості в процесі професійного навчання, відзначає зростання здібностей до узагальнення, ускладнення функцій, розвиток свідомості й самосвідомості, збільшення досвіду, обсягу діяльності, ініціативи й самостійності.

Становлення повноцінної, творчої особистості – процес тривалий, складний і суперечливий. Починається він з моменту народження й триває (у нормі) протягом всього життя.

Формування особистості це процес цілеспрямований і організований. Цілеспрямованим він є в тому розумінні, що задалегідь визначений образ особистості, риси якої суспільство прагне сформувати в індивіда. Поглиблене вивчення механізмів і закономірностей формування людської особистості – одне з найважливіших завдань психології художньої творчості.

Особистість формується під впливом суспільства, разом з тим особистість сама активно впливає на суспільство. У зв'язку із цим велике значення має спрямованість особистості. Під спрямованістю особистості розуміються та мета й спонукання, якими керується людина у своїй діяльності, у своєму ставленні до навколишнього світу. Спрямованість особистості художника завжди досить повно розкривається в його творчих добутках.

Припустимо, що основною рушійною силою діяльності

творчої особистості є потреби, де на їх основі зазвичай виникають і розвиваються інтереси. Інтерес – це особливе ставлення особистості до предметів і явищ, що виражається в бажанні пізнавати їх. Також необхідно відзначити, що потреби й інтереси тісно зв'язані між собою. Інтереси формуються на основі потреб, але разом з тим часто стійкі інтереси є основою виникнення нових потреб.

Формування особистості художника являє собою постійне засвоєння ним нових знань, умінь, навичок, на цій основі відбувається успішний розвиток особистості художника.

Мистецтво існує не тільки для того, щоб ми естетично-духовно пізнавали світ. Завдяки мистецтву людина себе виражає, змінює свою духовну складову і психологічно полегшує своє життя. Художник – це, насамперед індивід, що виражає свій внутрішній, духовний світ, внутрішні й зовнішні проблеми, переживання в процесі своєї творчої діяльності.

Процес проникнення художника в образ, створюваного ним творчого добутку спочатку необхідний тільки для того, щоб створити свій твір мистецтва, де після вирішення творчого завдання, через певний час (залежно від особистісних характеристик) художник виходить із цього образу, продовжуючи жити, як і раніше.

Також необхідно визнати той факт, що окремі художники бувають, на перший погляд, неадекватними (зовнішність, певна структура побудови діалогу, взаємовідношення й розуміння себе в соціумі тощо). Можливо це витрати творчого процесу, коли художник занурений у створюваний ним образ або образи іноді за допомогою, наприклад, прослуховування різноманітних музичних творів які викликають певний психоемоційний стан (інсайт, екстаз, зневіра, політ, ейфорія тощо), при цьому створюється сам продукт творчої діяльності, а свідомість його має інерцію й не здатна відразу перемикатися на реальність.

Таким чином, можна відзначити, що на творчий процес в

образотворчому мистецтві, великий вплив має психічний і психологічний стан особистості художника.

З'ясуймо, на підставі яких принципів працює художник? На наш погляд, існують два основні принципи роботи в процесі створення творчого добутку. По-перше, рівень існуючої реальності, де творець споглядає конкретне життя, фіксує якусь життєву ситуацію, а після відтворює її в художньому матеріалі. По-друге, рівень участі фантазії, уяви, уявлення, передчуттів автора, коли художник, аналізуючи побачене (осмислене) створює щось, на підставі своїх переживань, своїх внутрішніх конфліктів, особистісних характеристик.

Найчастіше, художник використовує взаємозв'язок між цими принципами, тому багато творів синтезовані, тобто синтетичні, в них відбувається синтез цих рівнів.

Вивчення особистості в аспекті її ставлення до мистецтва належить скоріше до так званих «інструментальних», переважно конкретно-соціологічних і соціально-психологічних досліджень, прагматичних у своїх установах і експериментальних за способом вивчення. Однак у своїй більшості ці дослідження розглядали читача, глядача й слухача ізольовано від специфіки самого мистецтва й здатностей його сприйняття, тобто в рамках «онтології споживача». Таким чином, у вивченні проблеми впливу образотворчого мистецтва на особистість створилася ситуація, в якій теоретико-філософські дослідження проблеми «зверху», що йдуть від мистецтва до споживача, не інтегрувалися з експериментальними дослідженнями «знизу», що йдуть від споживача до мистецтва. Складність здійснення цілісного підходу до проблеми полягала в тому, що позначені напрями досліджень належали до різних щодо теорії й методики наукових сферах знань. Але, як показує історичний аналіз наукових праць з соціології і психології, в яких досліджується взаємодія мистецтва й особистості, де головна причина дезінтеграції дослідницьких ліній полягала в тому,

що ця проблема могла знайти своє вирішення тільки на рівні більш загального філософсько-психологічного метапідходу, що розглядає особистість у взаємодії з мистецтвом, у її ставленні до мистецтва, тобто в органічній і діалектично суперечливій єдності загальних, неспецифічних її проявів щодо мистецтва й специфічних особливостей його сприйняття.

Основою такого підходу може бути «онтологія художньої свідомості особистості», що припускає зовсім особливий спосіб розгляду проблеми. Людина яка сприймає мистецтво повинна розглядатися психологічною естетикою не в самому мистецтві й не поза мистецтвом, оскільки вона є особливою психологічною реальністю, що має свої закономірності, які реалізуються в «практиці» її художньої свідомості. Саме в цій якості художня свідомість – це та внутрішня психологічна умова, що опосередкує вплив мистецтва на особистість.

Відомі, щонайменш, два підходи до вивчення художньої свідомості особистості: соціологічний, що вивчає «локальний шар» художньої свідомості й реалізується в ціннісному орієнтуванні особистості й естетико-філософський, що розглядає художню свідомість в таких категоріях, як естетичний смак, естетичне почуття, естетичний ідеал і т. ін. Якщо перший підхід, маючи потужний дослідницький потенціал, відчуває гострий дефіцит теоретичних посилянь, то другий поки не в змозі вийти за межі філософських дефініцій, які безпосередньо неперекладні на мову конкретно-експериментальних досліджень. У зв'язку з цим необхідний підхід, що надає можливість переводити пояснюючу феноменологію художньої свідомості, теоретичні поняття на рейки експериментального дослідження, а саме структурно-функціональний аналіз категорій художньої свідомості. Цей підхід розглядає художню свідомість як цілісну структуру, для якої є характерним принцип рівневої побудови ієрархічних зв'язків і взаємодій.

Дослідження співвідношення теоретичного, рефлектуючо-

го рівня художньої свідомості й рівня повсякденного, утилітарного показало, що в його структурі навіть в абстракції важко провести границю між цими двома «стратами». Взаємовідношення повсякденного й теоретичного рівнів художньої свідомості носить безпосередньо-опосередкований характер. Воно є ідеологічним рівнем стосовно повсякденного й повсякденним стосовно теоретичного. Ця його особливість найбільш повно проявляється в природі художнього образу.

Художній образ, маючи всі основні властивості художньої свідомості, може розглядатися як його структурна одиниця. Структурно-функціональний підхід до вивчення художньої свідомості полягає в аналізі саме такої одиниці, тому що вона моделює особливості притаманні художній свідомості в цілому. У вивченні специфіки художньої свідомості важливо вибрати найбільш адекватний аспект дослідження художнього образу. Ми зупинилися на естетико-семантичному аспекті, що затверджує метафоричну природу художнього образу, його бінарну структуру, діалектично суперечливу подвійність, що зумовлює як амбівалентність, так і парадоксальність художньої свідомості.

Центральний механізм метафоричного бачення дійсності полягає в особливому переносі, що виникає в результаті перекладу означуваного за допомогою означаючого з практичного плану (денотація), в «міфічний» (конотація) план за допомогою експліцитного або імпліцитного порівняння.

Отже, у значеннєвій структурі метафоричного бачення співіснують два плани: переносне значення й пряме значення. Переносне значення утворює прихований, внутрішній, алегоричний план художньої свідомості, пряме – це його звичайний зміст. При поєднанні, точніше – сполученні цих двох планів відбувається «самозародження» художньої мікромоделі індивідуально-авторського бачення світу.

Метафоричне освоєння дійсності як центральний механізм художньої свідомості особистості, маючи необмежені можли-

вості в зближенні, в несподіваному уподібненні всіляких предметів та явищ, дає можливість по-новому осмислювати світ, розкрити, виявити внутрішню природу творчої особистості.

Сполучення двох значень – прямого й переносного – відбувається не в їхній якісній роздільності, як у звичайному порівнянні, а відразу дається в новій нерозчленованій єдності художнього образу.

У світі свідомості художника, як сказала Н. Дмитриєва «Цвітуть чорні півонії, камінь оживає, а жива плоть одержує властивості каменю, тут миті зупиняються на століття, а ціле життя часом ущільнюється в згусток, вимірюваний хвилинами, тут крізь життєву каламуть чутний дзенькіт весняного вітру, а «гладкі радощі» дихають смертю й тлінням. І цей парадоксальний світ не протистоїть реальному – він його виражає» [125, с. 73].

Механізм сполучення алегоричного й звичайного плану художньої свідомості а, відтак і «самозародження» художнього бачення світу виникає за рахунок двох фундаментальних, протилежно спрямованих, динамічних процесів, що характеризують творчу особистість, яка створює твори мистецтва, або сприймає мистецтво «позахудожньо» і «художньо».

«Позахудожній» процес свідомості художника майже сполучається із щиросердечними переживаннями будь-якої особистості, не тільки художника. Це – співпереживання, співчуття неприємностям і радостям людей, вихід за межі свого «Я» і занурення в навколишній світ іншої людини, розчиняючи всього себе в іншому.

Це «об'єктивація» себе через «інше», подолання замкнутості своєї особистості за допомогою другої штучно створеної реальності, «перебудовування» того, що «любиш» і до чого маєш пристрасть за законами художньої дійсності, вживання в художні форми, у мову мистецтва, для якого характерна своя особлива специфіка, у значній мірі цей світ відрізняється від «натуральних» переживань художника. Цей інший світ, ство-

рений художником, дійсно «позаположений» самому творцеві й має тенденцію до відторгнення, автономії й самоцінності.

У результаті першої, «позахудожньої» динамічної тенденції художник проникає в найближче що має бути перед ним, як у своє рідне, виходить у сферу загального, універсального. У результаті другої – художник відокремлюється від свого «повсякденного Я», його особистість узагальнюється, стає «споглядальною», «теоретичною». У цьому змісті художник як би «відстороняється» від дійсності, що він створив, надаючи їй певну спонтанність розвитку й відчуваючи найчастіше її опір авторській волі.

Сприймаємий твір мистецтва повторює у «оголеному виді» всю складність діалектики й динаміки художньої свідомості митця, реалізовану й об'єктивовану у творі мистецтва, і водночас здобуває специфіку цінителя твору мистецтва, для якої значною мірою характерні споглядання й насолода його досконалістю. Тому, діалектика художньої свідомості сприймаємого мистецтва полягає в тому, що процес співпереживання нерозривно пов'язаний і сполучений з діаметрально протилежним процесом споглядання художньої форми в її гармонії, досконалості й завершеності. У свою чергу динаміка художньої свідомості сприймаємого мистецтва полягає в тому, що ці два діалектично суперечливих процеси, опосередковують один одного, створюють те «стереоскопічне» або бінарне бачення твору мистецтва, що, по суті, і становить художнє ставлення до твору мистецтва.

В. Асмус говорить про необхідність двох планів у художній свідомості сприймаючого мистецтво, або «двоєкого усвідомлення образів мистецтва» [18]. Де перший план налаштовує сприймаючого на художній твір як на безпосередню реальність, «шматок життя». І чим сильніше ця установка свідомості, тим яскравіше емоційна чутливість «індивіда», тим активніше його співпереживання й співучасть у тій життєвій колізії, що показав автор, тим очевидніше його «перенесення» у

світ, показаний художником. Другий план за своєю функцією протилежний першому. У силу його дії сприймаючий повинен усвідомлювати, що показане автором за допомогою мистецтва життя, не є все ж безпосереднім життям, а є тільки його образом. Отже, повноцінна дія другого плану пов'язана насамперед зі здатністю відчувати художню форму й знанням специфіки мови твору мистецтва.

Умовою повноцінного сприйняття художнього твору можна вважати: такий процес, коли перестає діяти перший план, при цьому сприйняття втрачає живе естетичне почуття й перетворюється в сурогат естетичної насолоди. Відсутність у художній свідомості індивіда другого плану робить його емпіричним, наївно-інфантильним, що позбавляє суб'єкта уявлення про особу й складну специфіку мистецтва. Повноцінне сприйняття художнього твору виникає лише за умови одночасної дії двох планів художньої свідомості сприймаючого мистецтво, у результаті якого з'являється ефект бачення художнього образу. Сприймаючий одночасно бачить, як рухаються в полі його зору образи – способи життя, і розуміє, що це не саме життя, а тільки його художнє відображення [18]. Як тільки ця стереоскопічність бачення руйнується й установка свідомості стає «монокулярною», сприйняття твору мистецтва втрачає свою специфіку.

Далі, розглянемо проблему творчості художника у процесі створення оригіналів авторських копій, робіт.

У сучасному образотворчому мистецтві практикується термін «авторська копія», що виконана самим автором. Наприклад, художник виконавши творчу роботу, пропонує її на розгляд глядачам на виставках, дану роботу отримує колекціонер за 100% суми запитаної автором, але та ж сама робота подобається й іншим відвідувачам виставки, які пропонують художникові виконати «авторську копію», за яку готові заплатити від 15-30% первісної вартості роботи. Часто автор погоджується виконати так звану «авторську копію». Але, що ж таке

«авторська копія», адже відомо, що при створенні творчого добутку, людина перебуває в певному психофізіологічному стані, що властиво їй, у цьому конкретному проміжку часу. Виникає питання чи можливо створення ідентичної копії свого добутку, коли сам художник перебувати вже під впливом інших психофізіологічних факторів, у даний період часу? Стисла відповідь – це практично неможливо. У підтвердження цих слів дають відповіді самі художники відзначають, що створюючи копію свого ж витвору виходить інший психоемоційний образ, що впливає на суб'єкт сприйняття, і сама копія іноді авторові подобається більше, ніж оригінал.

В Академії образотворчого мистецтва, вищих навчальних закладах освіти, навіть в художніх училищах і художніх школах викладаються дисципліни: оригінальна графіка, станкова графіка. Дану психолого-творчу проблему необхідно, на наш погляд, розглядати й аналізувати в такий спосіб. При виконанні творчої роботи художник графік (оригінальна графіка), використовує не друкувальні пристрої, а професійні знання, техніко-технологічні прийоми й навички в створенні свого творчого добутку, у результаті якого народжується продукт художньо-естетичного, духовного розуміння автором внутрішньої структури даного твору. Творчий процес роботи художника – миттєвий, тому і сам витвір існує в одному екземплярі, що неможливо відтворити, повторити навіть самому авторові даного твору. Все це пов'язане з психофізіологічними властивостями особистості художника.

Але, що відбувається в процесі створення творчих робіт за допомогою використання верстата (офортного), а також пристроїв, що виконують прес печатку, який дозволяє тиражування до 3000 копій з однієї «дошки»? По-перше, багато чого залежить від використовуюваного основного матеріалу так званої «дошки»: гравюра на картоні, лінолеумі, дереві – (ксилографія), цинку, міді тощо), офорт на цинку, міді, чорному металі з різновидами техніко-технологічних особливостей.

Відносно розгляду питання друкованої графіки використовуючи вже готові «дошки», застосовуючи офортний та інші верстати для печатки вважаємо, що автор твору, автоматично накладав свій життєвий досвід, надбаний творчий потенціал, який належить тільки йому. Під час створення творчої роботи, художник керує своїми духовними переживаннями, естетико-моральними цінностями, накопиченим творчим досвідом, інтуїцією, власним творчим «Я». Якщо художник спробує надрукувати відбиток через 5 – 10 років, то і відбиток буде відрізнятися від перших, тому що в процесі життя змінюється його духовне переживання, естетичні, моральні цінності, творчий досвід, інтуїція, творче «Я».

Художник у процесі створення авторської копії, використовує свій надбаний професійний досвід, особистісне кольоротонове сприйняття даного об'єкта, творчу манеру, вибір кольору, нанесеного на тканину, камінь, гіпс, бронзу, срібло, «дошку», з огляду на структуру й фактуру, ступінь вологості, технічні характеристики використовуваного матеріалу, аналізуючи в роботі вибір необхідних інструментів (пензлів, клею, пір'їв, різців і т. ін.).

Існує думка, «копіюючи відоме – створюється щось нове», тому в художніх навчальних закладах, використовується практика репродукування (створення копій) відомих творів мистецтва, при цьому учень, студент вивчає техніко-технологічні особливості виконання даної роботи. Виконуючи копії робіт «майстрів образотворчого мистецтва», необхідно зрозуміти, усвідомити творчий процес даного графіка, живописця, скульптора й ін. Тільки за умови усвідомлення й розуміння творчого процесу можливі адекватні, сприятливі вчинки щодо виконання якісних професійних копій.

У психології мистецтва Л. Виготського показано, що для того, щоб витвір мав успіх і викликав естетичне переживання, необхідно щоб він був суперечливим, щоб у творі обов'язково було протиставлення. Протидія двох афектів, двох сил, які

створювали б напругу або сильні переживання, причому такі, щоб, наприкінці аналізу твору – ця напруга закінчувалася б катарсисом, як якоюсь розрядкою двох протилежних напруг. Але не все те, що викликає естетичну насолоду є справжнім мистецтвом.

Існують такі закони в мистецтві, які не пов'язані з психологією творця. Ці закони втілені й «зацементовані» в самому творі мистецтва й тільки в ньому. Вони існують самі по собі, поза психологією творця. Якщо закони існують самі по собі, то це об'єктивні закономірності усередині твору, завдяки яким він радує нас, викликає естетичне переживання й стає зразком художньої творчості. Таким чином, творець, маючи досконалі творчі професійні властивості, виражає себе в мистецтві, і в результаті відбувається щось, що ми називаємо щирим мистецтвом.

Але ж на відміну щирого мистецтва існує і підробка, коли використовуються сучасні технології що дозволяють «псевдохудожникам» збагатитися, а пересічному громадянину насолодитися отриманим продуктом за невеликі фінансові витрати.

Так, наприклад, можна придбати копію робіт В. Серова, І. Шишкіна, І. Айвазовського, П. Гогена, М. Врубеля та ін., роздруковану на полотні розміром 80-100 см., гривень за 200. Дані «витівки» так званих «художників», іноді помітні навіть обивателям, у яких недостатній обсяг знань про техніко-технологічні особливості створення творів образотворчого мистецтва, що дозволяє відрізнити оригінал від підробки – не говорячи про професіоналів у цій сфері діяльності. Тому, деякі «художники» використовуючи роздруківки на принтері, офсетних друкованих пристроях, намагаються створювати ілюзію оригіналу шляхом доробки даної роздруківки, де з'являється візуалізований ефект структури й фактури матеріалу оригінальної роботи.

З одного боку, ми говоримо про художню творчість як божественний і інтуїтивно-інтимний процес, де художник орга-

нічно «дихає своєю творчістю» і творить, але з іншого боку, у мистецтві часто мають місце різного роду технології штучних прийомів, що дозволяють викликати в споживачів мистецтва потрібні для художника реакції.

Буває, що творець – художник від душі створює творчі добутки, насолоджуючись і будучи впевненим, що вони сподобаються всім. Але чи будуть ці добутки сприйняті, чи буде успіх, адже часто його не буває, тому, що це було суб'єктивною творчістю. Такий художник, можливо, не врахував особливостей сприйняття свого твору.

У психології мистецтва є свої вимоги й закони, засновані на психології сприйняття, уваги, уяви, часу, побудови простору тощо. Критерієм успіху є не те, наскільки творець сам, за своїми відчуттями вважає цей витвір досконалим. Тут існує гігантська прірва між суб'єктивною оцінкою самого автора й тим, наскільки це буде подобатися глядачеві.

Аналіз показує, що багато художників, створюючи свої творчі добутки, використовують певні схеми гармоній, які любить обиватель. І тому, такі художники більше технологікон'юнктурники, що балують й погладжують обивателя, його око вже відомими образотворчими формами, колористичними рішеннями, не створюючи нічого нового. Таким чином, існують такі закони, за допомогою яких можна впливати на суб'єкта сприйняття, у якого виникатимуть естетична насолода, ейфорія, «кайф», радість тощо. Іншими словами, можна маніпулювати глядачем, одержуючи необхідну реакцію. Маніпуляція – це прихований вплив на особистість, при якій інша особистість поводить відповідно до програми маніпулятора, маючи ілюзію самостійності ухваленого рішення.

Якщо художник створює свій твір образотворчого мистецтва використовуючи закони психологічного впливу на об'єкт сприйняття, то він вже стає маніпулятором. Тому, чи необхідно використовувати закони маніпулювання глядачем щирому ху-

дожникові при створенні творів образотворчого мистецтва? На це питання кожен має відповісти сам для себе. Сучасне мистецтво стає технологічним і поняття творчості трансформується, змінюється. На даному етапі розвитку образотворчого мистецтва існують певні методи маніпулювання глядачами (суб'єктами). Створення контексту або умов, досить важливо для більш ефективного маніпулятивного впливу на суб'єктів, що сприймають твори мистецтва, – на першому місці стоять психофізіологічні умови які безпосередньо впливають на особистість. Наприклад, якщо в демонстраційному залі музею або картинної галереї, де проходить презентація творчих добутоків волого, недостатнє освітлення, агресивне за кольором і тоном фарбування стін, на яких експонуються роботи, низька температура тощо, то якими б не були твори мистецтва, суб'єкти сприйматимуть їх з меншою увагою й емпатією. Тому необхідно створювати гідні психофізіологічні, моральні передумови й умови для максимального одержання суб'єктами стану комфорту й задоволення при перегляді експозиції, що формує культурний контекст – знання професійної творчої мови, національно-регіональних художніх традицій, культурно-естетичних норм і цінностей, стереотипів, творчих забобонів глядачів - все це завжди було важливим фактором успіху.

Окрім культурного контексту в середині існує контекст глядачів. Наприклад, багато діячів мистецтва заздалегідь спеціально просять відомих художників з великою професійною репутацією, знайомих художників, друзів, замовити добре слово на виставці про «нову зірочку», а також розклеюють, розсилають і особисто роздають різні брошури, запрошують на відкриття виставки фотографів, відео операторів відомих телеканалів, журналістів тощо.

Цей внутрішній контекст глядачів створюється штучно для того, щоб працював підхід психологічної індукції. Почуття інтересу до того, що відбувається на виставці часом організовується штучно, але це також спрацьовує.

1.3.2. Основні напрями аналізу художніх здатностей

Розглянувши загальні властивості професійних художніх здатностей відмітимо, що при характеристиці якісного аспекту здатності її специфіка може бути пояснена не стільки загальною властивістю, скільки її зумовленістю іншими здатностями. Тому ми погоджуємось з В. Шадриковим [425, с. 174], визначаємо, що якісна специфіка окремої здатності виступає як домінування певної грані обдарованості (у тому числі й художньої), що у свою чергу розглядається як системна якість. Саме таке розуміння структури окремої здатності певною мірою дозволяє намітити шляхи вирішення проблеми, пов'язаної з виявленням структури художніх здатностей, де центральним моментом є розуміння взаємодії функціональних й операційних механізмів окремих здатностей у структурі художнього образу.

У зв'язку із цим відмітимо, що в мистецтві «образ» поперше, розглядають як позначення образу конкретного героя; по-друге, він інтерпретується як цілісна форма відображення реального світу, що втілюється в певному художньому творі, який розкриває типове через конкретне, особливе, індивідуальне. Художник-митець, у творчій роботі, розкриваючи власне в художньому образі, спирається на свій життєвий досвід, світогляд, відчуття, спостереження та інші фактори, які не повинні точно копіювати конкретне явище.

Тому художній образ ми розглядаємо як загальну категорію художньої творчості, де форма та світогляд митця відбивається у творчому процесі, який втілюється з позицій певного естетичного та власного ідеалу в матеріальній формі (живопис, графіка, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво та інше).

Як відзначалося у психології сьогодні знайшов поширення погляд, відповідно до якого здатності розуміються як продукт прижиттєвого формування. Вони формуються і реалізуються

тільки в діяльності, на основі задатків, наслідуваних особливостей аналізаторів, функціональних систем і властивостей нервової системи, тому їх можна вивчати за їх проявами в професійній діяльності на основі задатків, відповідно до вимог діяльності також утворюється якісно-кількісна своєрідність психічних процесів, що й формує професійно важливі якості фахівця.

З погляду генеза, здібності перебувають у постійному розвитку, що змінює співвідношення між окремими їхніми компонентами. При цьому індивідуальні особливості особистості з її підструктурами (мотивація, система відносин і цінностей, інтелектуальні, вольові, емоційні властивості) і здібності взаємопов'язані й впливають один на одного, що створює відповідну систему. У зв'язку з цим, розглядаючи задатки загальної художньої обдарованості в їхньому взаємозв'язку із задатками спеціальних художніх здатностей [322, с. 60 - 66] можна відзначити, що дослідження наявні в цій галузі, підтверджують гіпотезу про існування розходжень щодо способів переробки інформації, покладених в основу образного мислення. Припустимо, що в першу чергу ці розходження визначаються розмаїттям функцій правої й лівої півкуль (функціональною асиметрією головного мозку людини), пов'язаної з розвитком кори й появою відповідних центрів, локалізованих у правій або лівій півкулях.

Переосмислюючи висунуте І. Павловим припущення про специфічно-людський тип вищої нервової діяльності й узагальнюючи результати наукових праць із функціональної асиметрії мозку, можна скласти уявлення про домінування півкуль у сприйнятті й переробці певного стимулюючого матеріалу (мовного – для лівої півкулі й наочно-образного – для правої). При цьому дане припущення може бути доповнено тим, що ці розходження залежать не тільки й не стільки від особливостей представленого матеріалу, скільки від характеру конкретних завдань, поставлених перед досліджуваним індивідом. Тому з лівою півкулею пов'язана робота із класифікації переважно на основі виділення

істотних ознак в мовних або зорових стимулах, а з правою – завдання, які пов'язані перш за все з порівнянням цілісного образу. Різними виявляються самі способи переробки інформації.

Зі сказаного зрозуміло, що не можна однозначно вважати одним із задатків загальної художньої обдарованості відносну функціональну перевагу правої півкулі над лівою. Вважаємо, що тут справа складніша, особливо в тих видах художньої діяльності, де художній образ виникає не при безпосередній переробці вражень дійсності, а в якоюсь мірою опосередкований словом, тобто вербальним стимулом.

Художній образ народжується в роботі уяви, у підсвідомості, де в образну форму втілюються емоційно пережиті потреби людини. При цьому уява, поряд із мисленням є формою свідомості, що має певну міру умовності, тому специфіку художньої уяви можна визначити загальною спрямованістю свідомості. В цьому зв'язку ми погоджуємося з твердженням Д. Абрамяна про те, що з погляду психолога, мистецтво – це процес піднесення емоційного змісту підсвідомого до вершин свідомості. Принципово важливо при цьому, відзначає автор, що в таких умовах чуттєво-образний компонент здобуває нову доцільність як елемент художньої форми.

Аналогом саме такої рівноваги може служити модель півкульної асиметрії мозку. При цьому права півкуля ніби корегує ліву при сприйнятті інформації. Сутність цієї корекції полягає в блокуванні зовнішньої активності й переведенні її у внутрішню діяльність (в одухотворенні предметів у процесі емпатії та ідентифікації, у ритмічній організації матеріалу, у перекладі сприйнятого в суб'єктивно минулий час, що знімає різницю між минулим досвідом й уявлюваним світом, народжуючи «почуття віри»). Особливо яскраво цей процес простежується в тих формах мистецтва, де автор виступає не тільки як творець, але і як глядач. Саме роздвоєння свідомості автора знаходить своє матеріалістичне пояснення в аналізі тих форм відбиття та їх-

нього діалектичного протиборства, які знайшли вираження у взаємодії уяви й мислення. Задатками розвитку художньої свідомості – уяви й мислення є, таким чином, горизонтальні – право-ліво-півкульні й вертикальні – корково-підкіркові взаємовідносини, завдяки яким відбувається перехід образів уяви з підсвідомості в область ясної свідомості. Таким чином, роздвоєння художника у творчому процесі, як і стан емпатії й самонавіювання в процесі ідентифікації, породжує саме «почуття віри», яка є наслідком розвитку загально-художніх задатків.

В якості задатків може виступати емоційна збудливість, що виявляється у формі активованого процесу порушення. Ця властивість нервової системи вивчалась Е. Голубевою [93, с. 18-30], яка довела, що висока активність слугує задатком творчих здібностей, зокрема, інтелектуальної ініціативи. Емоційна збудливість на образ уяви, імовірно, є фізіологічною основою, на якій виникають професійно важливі якості художника: співпереживання художньому образу й здібність до співпереживання в процесі його творчого створення.

Як показали дослідження Н. Лейтеса та його учнів, у самому узагальненому виді загальні здібності виявляються у високому рівні саморегуляції особистості. Можна припустити, що саме в цьому змісті загальні здібності є умовою розвитку спеціальних здібностей. Саморегуляція лежить в основі працездатності, завадостійкості й визначає рівень психічного здоров'я.

Таким чином, задатками художніх здібностей є активованість і рухливість, специфічні взаємовідношення правої й лівої півкуль, рухливість корково-підкоркових змішань, почуття ритму, емоційна збудливість. Ці задатки специфічним чином впливають на якісні характеристики психічних процесів у творчому процесі художника. Крім того, у число задатків художніх здібностей входять особливості зорового сприйняття, а також особливості емоційної пам'яті й уваги.

Як відзначалося раніше [425, с. 18-30], професійні й зага-

льні здібності художника формуються на основі задатків, які забезпечують розвиток психічних процесів відповідно до вимог творчої діяльності. Вони ж визначають своєрідність регулюючих психіку процесів (емоції, воля, мова, психомоторика та ін.). Тому розвиток спеціальних здібностей здійснюється як пристосування окремих психічних процесів до умов професійної діяльності, де будь-який психічний процес реалізується за рахунок формування певних функціональних систем, характеристики яких і є характеристиками здібностей.

У процесі розвитку здібностей при засвоєнні професійних навичок (у рамках тієї або іншої «школи») і формуються професійно важливі якості художника. Іншими словами, професійні творчі здібності не існують ізольовано, а включаються в систему особистісних властивостей і якостей, з яких найважливішими є загальна художня обдарованість, творчий потенціал особистості, система її відносин, цінностей, і рис характеру.

У сполученні задатків (психофізіологічний рівень), здібностей (психологічний рівень), загальної художньої обдарованості, здатностей, інтелекту й культури, мотивації й свідомості митця формується талант художника, як вищий прояв його обдарованості. Зазначимо, що формування й розвиток таланту залежить від власної активності й умов життя людини. Про рівень таланту, який із часом змінюється, звичайно, судять по результатам діяльності і творам людини.

Якщо розглядати творчу (художню) обдарованість як цілісну систему, де природне й соціальне, організм й особистість становлять єдність, то відповідні компоненти: мотивація, темперамент (властивості нервових процесів), здібності й характер можна слідом за Е. Голубевою [93, с. 18-30], об'єднати за такими системо-утворюючими ознаками: емоційністю, активністю, саморегуляцією (рис. 1.1.).

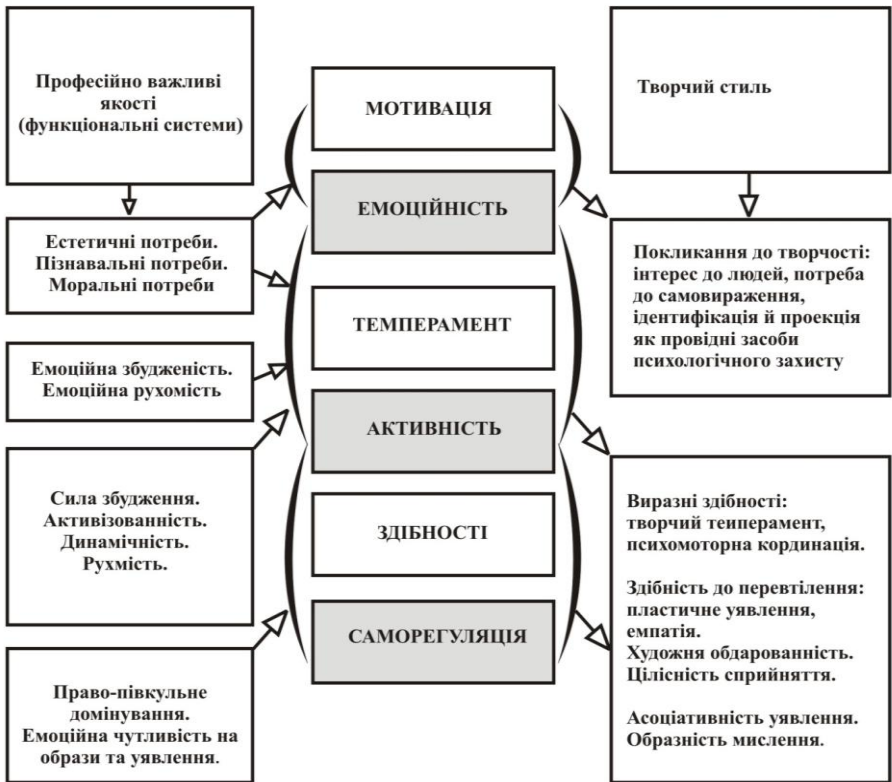


Рис. 1.1. Структура художньої обдарованості

Відповідно системо-утворюючі ознаки певною мірою відповідають принципів «перехресних понять» (на рисунку зафарбовані тоном). Вони немовби скріплюють, пов'язують компоненти індивідуальності, визначаючи, тим самим її цілісність. При цьому здібності є похідними, з одного боку задатків, зокрема, специфічних властивостей нервової системи людини, а з іншого боку, залежать від спрямованості особистості, в основному від актуалізованого покликання людини займатися тією або ін-

шою діяльністю. Оскільки система припускає взаємодію всіх складових між собою, підсистема мотивації, пов'язана системоутворюючими факторами емоційності, активності й саморегуляції є умовою розвитку здібностей на основі задатків.

Таким чином, здібності розвиваються за наявності, принаймні трьох обов'язкових умов: по-перше, наявність потреб і мотивів, що спрямовують творчу активність особистості в певну сферу діяльності; по-друге, наявність задатків; по-третє, наявність знань, навичок, умінь, що дозволяють опанувати засобами діяльності. Відповідно до даного підходу намічається наступна схема аналізу художніх здібностей: 1) спеціальні здібності розглядаються як сукупність професійно важливих якостей; 2) послідовно описуються потреби й мотиви творчої діяльності, а також задатки художніх здібностей; 3) задатки загальних художніх здібностей вивчаються крізь призму творчої діяльності.

1.3.3. Онтогенетичний розвиток художніх здібностей особистості

Психологи ХХ-ХХІ століття (А. Адлер, Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, В. Бехтерев, Є. Берн, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Грот, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Моляко, А. Маслоу, К. Платонов, Ж. Піаже, В. Роменець, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Теплов, З. Фрейд, Є. Фромм, Е. Еріксон, К. Юнг та інші), розглядаючи питання розвитку художніх здібностей особистості в онтогенезі відзначають, що становлення творчої особистості художника неможливо без загального психофізіологічного, духовно-морального, соціокультурного, професійного розвитку, а також врахування закономірностей, які лежать в основі розвитку психіки, як цілісного організму.

У запропонованій В. Моляко [248, №1: с. 4-5] теорії обда-

рованості особистості подано перелік творчих цінностей, потенціалів, ресурсів, здатностей в їх генетичному розгортанні, якими володіє творчо обдарована особистість як суб'єкт творення всіх інших цінностей, до якого він відносить:

а) задатки – спадкові анатомо-фізіологічні особливості, на основі яких розвиваються здібності творчо-обдарованої особистості;

б) нахили – ставлення, конкретна вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що ґрунтується на інтересах, постійних потребах виконання певної діяльності, прагненні її удосконалення, що становить основу покликання;

в) здібності – індивідуальні властивості особистості, які надають їй змогу більш успішно оволодівати і виконувати певну діяльність з її конкретними завданнями і проблемами;

г) загальні здібності – індивідуальні властивості особистості, які лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю і її реалізації;

д) спеціальні здібності – конкретні властивості особистості, які дають їй змогу оволодівати і виконувати певну діяльність;

е) творчі здібності, що дають змогу успішно виконувати конкретну творчу діяльність;

є) обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, що дає змогу виконувати певну діяльність на якісно новому рівні, який значно піднімається над умовним середнім рівнем;

ж) творча обдарованість – здатність особистості успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність, більш оригінально, ніж за наявності «простих» творчих здібностей;

з) талант – система якостей, властивостей особистості, які дають їй змогу досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності;

і) геніальність – системна характеристика особистості, що

свідчить про надоригінальність її досягнень, про дуже суттєве перевищення нею рівня звичайної, творчої і навіть талановитої діяльності.

На основі проведених досліджень проблеми обдарованості В. Моляко дав власне визначення обдарованої дитини. Такою, на думку автора, визнається дитина, що виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами в досягненні результату на якісно вищому рівні, який перевершує певний умовний «середній» рівень; при цьому важливо мати на увазі, що йдеться не про окремі, випадкові успіхи, а про систематичні, які взагалі притаманні певній діяльності цієї дитини. А коли результати її діяльності будуть ще й оригінальними, то можна говорити про творчу обдарованість...» [248, № 1: с. 5].

З урахуванням творчих цінностей В. Моляко запропонує узагальнену характеристику творчо обдарованої дитини, яка включає наступне:

- 1) оригінально розв'язує завдання, винахідлива, здогадлива;
- 2) розв'язує завдання швидко, часто інтуїтивно;
- 3) може навести кілька варіантів розв'язання одного й того самого завдання;
- 4) повністю занурюється в розв'язання (на час пошуку відповіді);
- 5) надає перевагу найестетичнішим варіантам розв'язання;
- 6) впевнена в собі (хоча це не обов'язково);
- 7) добре орієнтується в обставинах, враховує перешкоди й вигідні моменти;
- 8) може передбачати успішність чи неуспішність розв'язання тощо» [316, с. 350].

Зазначена вище градація складових обдарованості дозволила В. Моляко підійти до принципового питання про масштаби обдарованості, її рівні та поширеність. Його позиція в цьому питанні полягає в тому, що обдарованість є загальнопоширеним явищем, зумовленим як біологічно, так і соціально

визначеними факторами, вона є біопсихічним потенціалом кожної народженої дитини, який дозволяє цій дитині, в першу чергу, виживати фізично (біологічний вектор) та досягати в соціумі найбільших успіхів (психологічний вектор).

Як зауважує В. Рибалка, за цими рисами можна охарактеризувати досить багатьох людей. Це надає оптимізму, оскільки, «якщо таланти – це рідкість, то обдаровані діти – явище поширене». Але чому при масовій наявності обдарованих так мало талановитих, а з іншого боку – при наявності обдарованості майже серед усіх дітей, так мало обдарованих серед дорослих? В. Моляко відповідає на це питання таким чином: «Нездарними нас робить наше нездарне життя, яке ми, стаючи дорослими, з якихось причин – поки що не зовсім зрозумілих – перетворюємо на сіре існування – у школі, на роботі, у побуті...» [316, с. 350].

Продовжуючи дослідження В. Моляко, В. Рибалка стверджує: «Якщо ми зберемо потенціал обдарованості, що є в дітей, ми матимемо обдарованих дорослих в кількості, якої цілком вистачить, щоб вирішити геть усі наші найважливіші проблеми: соціальні, економічні, екологічні, політичні, наукові, технічні тощо. Саме тоді і розпочнеться ера обдарованості, ера талантів... У цьому немає особливих гіпербол – треба лише дбати про виявлення різних видів обдарованості, про її розвиток, виховання обдарованих дітей, а з часом і фахівців. Зрозуміло, що прояви талановитості, а тим більше геніальності, – це явище неординарне, це своєрідне диво, про кожне з яких в кожному окремому випадку слід вести «окрему розмову» [316, с. 348-350].

Психологи, які займались питанням діагностики, та виявлення творчо обдарованої особистості (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. Давидов, З. Денісова, А. Запорожець, А. Леонтьєв, Ю. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Н. Рождествовська, С. Рубінштейн, Є. Торенс, Б. Теплов та інші) виділяють такі конструкти художніх здібностей, як: генетичні задатки, соціальні фактори, інтелект, емпатичність,

творчий інтерес, інтуїція, візуальне мислення та сприйняття, поліваріантність розв'язань завдань, домінування мотивів та динаміка діяльності, творчий стиль та інше.

Разом з тим, В. Моляко пропонує свою «гіпотетичну структуру творчої обдарованості», орієнтуючись на шість її основних параметрів, а саме: перше – сфера реалізації обдарованості, її переважаючий тип (образно-художній); друге – вияви творчості (реконструктивна, комбінаторна творчість); третє – вияви інтелекту (у функціонуванні розуміння та структуруванні конкретної проблемної інформації); четверте – динаміка діяльності; п'яте – рівні досягнень, ... та власне ставлення до них; шосте – емоційна забарвленість (натхненність, ейфорійність, упевненість, сумнівність) [248, № 2: с. 3-4].

Особливої важливості надає В. Моляко питанню виявлення обдарованості передусім в дошкільному віці, коли проявляються задатки з яких все починається. Він пропонує загальну орієнтовну схему відбору обдарованих дітей за наступними показниками: а) характеристики дітей від батьків та педагогічних працівників дошкільного закладу чи шкільної установи стосовно їх здібностей; б) загальне та спеціальне медичне обстеження дитини, її нервово-психічної системи; в) комплексне психологічне обстеження на основі бесід з дітьми та батьками, тестування, спостереження тощо; г) виконання спеціально розроблених завдань за профілем навчального закладу; д) підсумкова оцінка експертної комісії з включенням, окрім представників навчального закладу, незалежних експертів: психолога, кваліфікованих фахівців у конкретних сферах діяльності тощо [248, №3: с. 5].

Також В. Моляко велику увагу приділяє питанню про забезпечення психофізіологічного здоров'я творчо обдарованої особистості, де суб'єктивне реагування як батьків так і педагогічних працівників, аналізуючи вік дитини, її характер, темперамент, індивідуальні можливості, умови, в яких росте й вихо-

ується дитина, її художнє виховання й навчання, взяті в самому широкому розумінні.

Відомо, що на процес індивідуального розвитку впливають біологічні й соціальні фактори. У зв'язку із чим Л. Виготський писав [73, с. 31]: «Вростання нормальної дитини в цивілізацію представляє звичайно єдиний сплав із процесами її органічного дозрівання. Обидва плани розвитку – природний і культурний – збігаються й зливаються один з одним. Обидва ряди змін взаємопроникають один в один і утворюють, по суті, єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості дитини».

Розвиток людини – дуже складний, тривалий і суперечливий процес. Зміни в нашому організмі відбуваються протягом всього життя, але особливо інтенсивно міняються фізичні дані й духовний світ людини в дитячому віці. Розвиток не зводиться до простого накопичення кількісних змін і прямолінійного поступового руху від нижчого до вищого. Характерна риса цього процесу – діалектичний перехід кількісних змін в якісні перетворення психофізіологічних, духовних характеристик особистості, де в процесі діяльності відбувається всебічне й цілісне формування особистості дитини і її індивідуальне ставлення до навколишнього світу.

Стосовно проблеми художніх здібностей Б. Ананьєв вважає, що процес їх розвитку в індивіда, являє собою реалізацію програми розвитку біологічного виду протягом індивідуального життя. Індивідуальний розвиток людини, як і всякого іншого організму, є онтогенез із закладеною в ньому філогенетичною програмою. Зачаття, народження, дозрівання, зрілість, старіння, старість – це основні етапи становлення цілісності людського організму.

Відомо, що формування особистості відбувається протягом всього життя, характерного процесами, які відбуваються в зміні способу життя: наприклад, пренатальний період і народження, дошкільний навчальний заклад і школа, школа й вибір профе-

сійної орієнтації (коледж, училище, ВНЗ), вступ у шлюб, задоволеність або незадоволеність обраною професією, пенсія тощо. Перераховані вище процеси безсумнівно впливають на систему взаємовідносин людини з соціумом і самим собою, формують систему особистісних цінностей, визначальні цілі й завдання, що формують творчу особистість, її здатності, спрямованість, світогляд, індивідуальний творчий стиль діяльності.

Протиріччя творчого онтогенезу і його закономірностей, що виникають у процесі життя, теоретично й експериментально представлені в роботах (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Завгородня, С. Максименко, Н. Мейєр, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та інших), де автори виділяючи протиріччя підліткового віку пов'язують їх з гормональними й фізіологічними перебудовами, а також спадково-генетичними й соціальними взаємозв'язками й розбіжностями.

С. Максименко [217, с. 95-96], в онтогенезі особистості виділяє дві детермінуючі тенденції, з боку «минулого» – спадково-генетичну й властиво історичну (як історію поколінь). Молекулярна генетика показує, що сам генотип є гнучким і рухливим: існують дані про те, що кількість працюючих генів дорослої людини збільшується порівняно з немовлям в сотні тисяч разів (300 трильйонів проти 30 тисяч). Це зростання неможливо пояснити тільки збільшенням в дорослого кількості клітин. Збільшення зумовлене принциповою безмежністю можливостей людини, і генотип через зворотний зв'язок з життєвими умовами (соціальними) дає можливість реалізуватися нескінченно. Хоча йдеться саме про принципові, а не актуальні життєві ситуації: актуально людина завжди обмежена умовами життя.

Також С. Максименко відзначає, що інша флуктуація – за 12 років життя після народження обсяг головного мозку людини збільшується різко й значно (на 100% наприкінці першого року й ще на 100% – у підлітковому віці). А як сильно протягом всього життя збільшується поверхня кори великих пів-

куль! Це збільшення дійсно структурно нескінченно. Схоже, генотип людини принципово інший (і за структурою, і за функціями) порівняно з генотипом інших живих істот. Тому, як підкреслює автор, «це розходження виникає від опосередкування: взаємодії біологічних структур із соціальними факторами». Точно так, як біологічне стає соціальним у своєму прояві (ознаки, риси, поведінка), так і соціальне стає біологічним, що помітно вже у тварин, не говорячи про людину. І оскільки навіть генотип ми не можемо вважати чисто біологічним компонентом, не можна говорити про те, що розвиток особистості якоюсь мірою детерміновано біологічно [217, с. 95-96].

Необхідно відзначити, що розвиток психіки в процесі онтогенезу в умовах несформованого характеру й професійної спрямованості особистості, недостатнього надбання необхідних знань, умінь і навичок, усвідомлення соціальних ролей, спостерігається нерівномірність і гетерохронність розвитку ендокринних, фізіологічних, психологічних функцій, різних систем і регуляторних процесів у своїй індивідуалізації (Б. Ананьєв, Ш. Бюллер, Л. Виготський, Г. Олпорт, З. Фрейд, Д. Ельконін, Е. Еріксон та інші).

Наступна закономірність розвитку індивіда в онтогенезі те, що явища гетерохронності загально-соматичного, статевого й нервово-психічного дозрівання і їх варіативності, дозволяють індивідові йти власним творчим шляхом.

Нагадаємо, що одна з теорій стадій розвитку особистості віддзеркалена Г. Олпортом [268], який наводить приміром розвиток центрального компонента індивідуальності – «самості» – через сім етапів: перший етап пов'язаний з відчуттям свого тіла; другий – з відчуттям само-ідентичності, відповідає приблизно дворічному віку; третій етап від 3 до 5 років – виникнення почуття самоповаги, засноване на здатності щось робити самостійно; четвертий характеризується поняттям «Я», «мій»; п'ятий, від 6 – 12 років – соціумо-моральна стадія са-

моврядування; шостий етап пов'язаний з постановкою життєвих цілей, вибором засобів їхнього досягнення; сьомий – з функцією інтеграції всіх попередніх стадій.

Хотілося б також відзначити, що протягом всього життя особистості відбуваються зміни: в самовідчутті, образі себе, самосвідомості, само-ідентичності в критичних і літичних періодах розвитку. Суб'єкт пізнання – функція, що, за словами Г. Олпорта, піднімається над іншими пропріативними функціями й синтезує їх. Вона полягає в тому, що людина пізнає не тільки об'єкти матерії, але й саму себе. Підсумком розвитку стає здатність людини до самопізнання й самоусвідомлення.

Розглядаючи процес формування особистості в дитячому віці, Л. Божович, Т. Джумагулова, сформулювали ряд положень виділяючи основні характеристики кризових періодів, стосовно тих центральних психологічних утворень, які, на їхню думку, характеризують особистість дитини від 1 до 17 років. У роботі Т. Джумагулової [122, с. 84-86] відзначено, що криза новонародженості відокремлює ембріональний період розвитку від дитячого віку, відбувається стрибкоподібна зміна умов розвитку в акті народження, коли немовля попадає в зовсім нове середовище, що змінює весь стан його життя. Саме в цей період більше, ніж у кожному з наступних криз зрозуміло, що розвиток, по своїй суті, є процес утворення й розвитку нового.

Тому, на нашу думку, найбільш ефективний засіб у вирішенні цього питання – образотворчі дії дитини, які активізують її образотворчий потенціал засобами сприйняття, уявлення, уяви, пам'яті, що сукупно збагачують сферу свідомості.

Криза першого року пов'язана з тим, що дитина починає ходити. У неї звільняються руки для маніпулювання різними предметами і їх дослідження, розширюється кругозір, з'являється можливість розвитку зорово-рухової координації; разом з тим дитина починає оволодівати мовленням. Також цей період характеризується розвитком символічного, образ-

ного мислення, яке постає як основа формування художніх здібностей дитини, що є початковим етапом інтеріоризації її розумових дій як багатоопераційних.

Л. Божович виділяє, що «особистісним новоутворенням першого року життя дитини є «мотивуюче уявлення», яке звільняє її від «диктату» зовнішніх впливів і перетворює на суб'єкт діяльності» [44, с. 30-34].

Наступна у розвитку дитини – криза трьох років. Т. Джумагулова, І. Соловійова відзначають, що вона характерна тим, що до цього віку в дитини розвивається мовлення, виникають нові характерні риси особистості, пов'язані з відчуттям власного «Я», виділення себе з навколишнього світу. Змінюється характер взаємин дитини з навколишніми людьми. Дитина намагається виявити свою самостійність, відстоює себе, свої почуття, бажання. Завдяки мовленню й діалоговому спілкуванню з дорослими й однолітками з'являються нові можливості пізнання навколишнього світу. Тепер світ пізнається опосередковано, не тільки за допомогою дій, але й, що головне, за допомогою слова. За Л. Божович, центральним новоутворенням в дитини 3 років є «система Я» і народжувана нею потреба діяти самій (вимога дитини «Я сам») [44, с. 30-34].

Також зазначимо, що цей період характеризується розвитком абстрактного мислення, в якому найбільш виразно проявляється принцип культурного розвитку вищих психічних функцій. Отже, уявлення, візуальне мислення – це синтетичні форми пізнання дійсності, в контексті яких поєднується все, що дитина знає про предметний світ і про його явища; причому образи останніх дають можливість створювати і збагачувати світ дитини засобами образотворчого мистецтва.

Криза шести – семи років, за Т. Джумагуловою, І. Соловійовою [122, с. 84-86], «...пов'язана з появою нових психічних, фізичних і соціальних можливостей. Дитина фізично зміцніла, у неї розвинена зорово-рухова координація, вона

може управляти тонкою моторикою рук, сформовані первинні поняття про предмети і явища навколишнього світу, може логічно міркувати й сприймати логічні пояснення навколишніх, росте її самостійність, вона може себе обслуговувати, контролювати й регулювати свою поведінку». Саме в цьому віці проводиться діагностика «готовності дитини до школи», тобто готовності до організованої, структурованої, потребуючої певних фізичних і психічних зусиль діяльності [122, с. 84-86].

За Л. Божович в дитини 7 років особистісним утворенням виступає сформована в неї внутрішня позиція, коли дитина починає відчувати себе в якості соціального індивіда [45, с. 30-34].

У цей період, ключовим етапом формування образного мислення є уявлення. Вважається, що уявлення є основною властивістю образотворчої діяльності, оскільки воно сприяє формуванню образного мислення та змістовленню твору, тобто композиції. Тут важливим є діяння зорового аналізатора, його чутливість до лінії, пропорції, форми, світлотіні, кольору та специфічне уміння відтворювати їх у вигляді виразних зображень.

Особливо важливою визначається криза підліткового віку, який є одним із самих складних періодів у житті людини. Це пов'язано з тим, що в цей період (приблизно в 11-13 років у дівчаток, та 12-14 у хлопчиків) відбувається статеве дозрівання, при якому міняється гормональний стан організму дитини, тобто її фізичний, фізіологічний і психологічний статус. Цей вік є перехідним періодом від дитинства до дорослості, завдяки гормональним, фізичним й фізіологічним змінам дитина починає відчувати себе дорослою особистістю. Однак у психологічній сфері, у підлітка ще не визначені необхідні засоби, що дозволяють йому вести самостійний, дорослий спосіб життя. У нього ще не закінчилося формування структури інтелекту: саме в цей період відбувається зміна установки від наочності до розуміння й дедукції, тобто до вищої форми – інтелектуальної. Продовжують розвиватися вольові якості особистості: цілеспрямованість, самоконтроль тощо [122, с. 84-86].

Л. Виготський [70, с. 574-575], слідом за Люкенсом, розглядає творчу кризу підліткового віку, що виявляється в розчаруванні й охолодженні дитини до малювання в період між 10 і 15 роками. Після цього охолодження, на думку Люкенса, настає знову інтерес до малювання у віці від 15 до 20 років. Але це новий підйом образотворчої творчості і його переживають тільки діти, що володіють підвищеною обдарованістю в художньому сенсі.

Більшість дітей, все життя залишається вже на тій стадії, в якій застає їх цей перелом, і малюнки дорослої людини, що не продовжувала малювати, дуже мало відрізняються від малюнків 8-9 літньої дитини, що закінчує свій цикл захоплення малюванням. Ці дані показують, що у віці, який викликав наш інтерес, малювання переживає занепад і звичайно діти його покидають.

Це охолодження дітей до малювання, власне кажучи, приховує за собою перехід малювання в нову, вищу стадію розвитку, що стає доступна дітям тільки при сприятливих зовнішніх стимулах і умовах, як, наприклад, викладання малювання в художній школі, художньо-творчі зразки в майстернях, або при спеціальному даруванні до цього виду творчості. У підлітковому віці таким утворенням є здатність орієнтуватися на цілях, що виходять за межі сьогодення, а в юнацькому віці (15 – 17 років) – усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї «життєвої перспективи» [44, с. 30-34].

Криза юнацького віку пов'язана зі справжнім дорослішанням людини. Цей період супроводжується професійним самовизначенням, формуванням самовідношення особистості й локусу її контролю, які фіксуються як у структурі характеру у вигляді його рис, так і в структурі самосвідомості у вигляді здатності контролювати себе, відповідати за свої вчинки, передбачати наслідки своєї поведінки, знати і усвідомлювати свої переваги й недоліки [122, с. 84-86].

Відомо, що малюнок, живопис, або різні види та підвиди

декоративно-ужиткового мистецтва є візуальним вираженням мислення, сприйняття, уяви й психофізіологічних почуттів дитини. Саме поняття «розвиток» містить у собі уявлення про поступовий ріст, збагачення й розширення художньо-творчих можливостей дітей, а звідси й засобів образної виразності їхніх творів.

У процесі розвитку образотворчих навичок в дитини Г. Кершенштейнер [163] виділив кілька стадій дитячого малювання в онтогенезі й запропонував їхню вікову періодизацію за рівнем розвитку зорового сприйняття й свідомості дитини: 1) стадія не-образотворчого малювання, безглузді карлочки й штрихи; 2) стадія позначення, коли дитина починає надавати карлочкам певне значення і в намальованому вона пізнає знайомий їй предмет; 3) стадія свідомих спроб зобразити предмет.

Дана стадія, за Г. Кершенштейнером, підрозділяється на 4 фази: а) фаза схематичного малювання: малюнок – символічний «запис» того, що дитина знає про предмет; відбувається ніби його «опис», але не словами, а знаками; б) фаза виникнення почуття форми й ліній: малюнок має змішаний характер символічних форм і штрихів, що відповідають виду об'єкта зображення; малювання йде по пам'яті, відзначається прагнення «передати формальні співвідношення частин»; в) фаза правдоподібного зображення: підвищення ступеня відповідності малюнка зовнішньому вигляду зображуваних об'єктів; г) фаза правильного зображення: відтворення дійсної форми об'єкта з використанням світлотіні й ілюзорної об'ємно-просторової побудови.

Період становлення особистості індивіда, характеризується рядом критичних періодів, пов'язаних з появою особистісних новоутворень, нових способів взаємодії з навколишнім світом, становленням самосвідомості, що впливають на основні етапи розвитку творчих здатностей особистості, де на тлі генетичних, онтогенетичних передумов більша роль приділяється розвитку творчої уяви, мислення, зокрема візуального мислення тощо [188].

Дослідження розвитку здатностей в дітей до малювання навколишньої дійсності широко представлено численними науковими працями, в яких способи самовираження в мистецтві розглядаються як засіб більш глибокого розуміння процесу розвитку інтелекту й творчої особистості дитини.

Значна кількість попередніх досліджень була присвячена спробам провести паралель між розвитком образотворчих навичок в дітей та еволюційних теорій, на рубежі дев'ятнадцятого й двадцятого століть. Багато років антропологі й психологи намагалися вивчати це питання, виходячи з припущення, що дитина у своєму розвитку проходить ті ж стадії, що й людство в еволюції. Хоча ця теза й не одержала достатнього обґрунтування, але отримані в той час емпіричні дані й зафіксовані закономірності є значною цінністю і слугують відправною точкою для досліджень у даній галузі. Зокрема були виявлені паралелі між розвитком образотворчих здатностей і вербальних навичок, де особливе значення мають періодизація розвитку дитячої графічної творчості, на яку спираються багато сучасних теорій і діагностичні методики.

Також, одна з найбільш диференційованих періодизацій належить В. Лоуенфелду [188], вона містить шість основних стадій:

І. Стадія «карлючок» (2 – 4 років) – первинне придбання специфічного для образотворчої діяльності рухового досвіду. Розбивається у свою чергу на чотири періоди.

А) Період «безладних рухів» – виражений недолік моторного контролю (до 18-ти місяців). Дитина практично не звертає уваги на результати своїх дій, проявляє мало інтересу до процесу малювання, швидко втомлюється й перемикається на інші види діяльності.

Б) Період «тривалого малювання» – формується основа зорово-моторного контролю образотворчих рухів (з 18 місяців до 2-х років). З'являється спонтанне прагнення до малювання,

хоча дитину заворожує лише сам процес руху олівця на папері, при відсутності спроби систематизувати свої рухи, «намалювати що-небудь» або відтворити запропонований зразок.

В) Період «кругових рухів» – активне формування із зорово-моторної координації (від 2 до 3 років). Дитину приваблюють сліди, що залишаються нею на папері, зустрічаються спроби багаторазового відтворення округлих форм.

Г) Період «найменувань» – переорієнтація від чисто кінестетичної активності при малюванні до інтелектуального, спроби створення предметних або сюжетних зображень (від 3 до 4 років). Дитина починає використовувати у своїх малюнках зразки, пропоновані дорослими, однак здатність до копіювання ще дуже слабо розвинена.

II. Стадія «первинних схем» (від 4 до 7 років) – пошук символів, що репрезентують зображувані об'єкти. Активне використання зразків, розвиток здатності до копіювання.

III. Стадія схематизації (з 7 до 9 років) – створення сюжетних зображень із використанням повторюваних форм, просторових і кольорових схем; вплив на малюнок дитини досвіду взаємодії із зображуваними об'єктами виражається в перебільшенні окремих елементів зображення, пропусках незначущих частин, явному зображенні схованих поверхонь предметів, послідовному зображенні часової динаміки подій та ін.

IV. Стадія первинного реалізму (з 9 до 11 років) – зображення просторового розташування предметів, освоєння перспективи – введення в малюнок третього виміру.

V. Стадія псевдореалізму (з 11 до 13 років) – прагнення як можна точніше зображувати об'єкти, однак усвідомлення своїх здатностей часто придушує прагнення й інтерес до малювання.

VI. Стадія суджень (підлітковий вік і старше). Лише деякі, наділенні талантом і бажанням, продовжують вдосконалювати свої образотворчі навички. Більшість же не використовують їх

та переходять до символічних і схематичних форм зображення, запозичених переважно з культурних стереотипів.

Відносно механізмів, що забезпечують вікову динаміку образотворчої діяльності слід зазначити, що протягом значної частини раннього дошкільного віку в контролі образотворчих рухів домінує моторний компонент. Період від року до 4-5 років іде на освоєння довільної регуляції рухів руки. Контроль виконання дій, зворотний зв'язок з на основі кінестезії. Поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання й зорових образів, сприйманих при цьому, коли рука ніби вчить око. До віку 6-8 років формується досить завершена система міжсенсорної інтеграції. З цього часу зорово-моторна координація починає займати провідне місце в регуляції графо-моторних рухів і в формуванні образотворчих навичок.

В. Давидов відзначає, що виникнення особистості дитини пов'язано не з формуванням у неї стійких і супідрядних мотивів (хоча й це дуже важливо), а насамперед з тим, що саме в дошкільному віці в дитини інтенсивно розвивається уява як основа творчості, створення нового [112, с. 23]. Також автор відзначає, що дотепер у психології експериментально майже не вивчається така основна особливість уяви, як «схоплювання» цілого раніше його частин. Більше того, гнучкість і динаміка репродуктивних уявлень часом ототожнюються із самою уявою (у цій динаміці не фіксується процес переносу певних властивостей з одного образу на іншій).

Одне з можливих тлумачень змісту тільки що визначеної основної особливості уяви, на наш погляд, може бути наступним: перенос властивостей одного образу на інший робить його різномірним, – виникає завдання перетворення такої різномірності в нову однорідність. Для цього перенесена властивість в якості деякої основної цілісності повинна переформулювати інші властивості (частини) існуючого образу й тим самим

створити свої власні частини. Іншими словами, властивість в якості ще нерозгорнутої цілісності використовується як засіб створення своїх частин. «Осягнення» й «утримання» цілого раніше його частин є істотною особливістю уяви. Створення нових образів і речей завжди вважалося творчим актом людини, що реалізується такими взаємозалежними людськими здатностями як: уява, символічне заміщення й мислення. У своїй координації вони спрямовані, насамперед, на забезпечення творчих можливостей людини [112, с. 25].

Вважаємо за необхідне відзначити й те, що проблема первісного осягнення цілого, а не його частин особливо гостро постає на початкових стадіях художнього навчання – в дитячих ізо студіях, художніх школах, училищах і навіть у студентів на перших курсах ВНЗ, вони стикаються із труднощами при виконанні зображення предметів у різних видах і жанрах образотворчого мистецтва.

Н. Рождественська [323, с. 105-122], посилаючись на дослідження В. Кіреєнка, виділяє такі компоненти, як: здатність точної оцінки пропорцій, «світлотонових» відносин, точного визначення «на око» вертикалі й горизонталі. Доведено, що «індивідуальні розходження відносно даної діяльності необхідно шукати насамперед у процесі зорового сприйняття й виникаючих на його основі зорових уявлень». Одним з найважливіших компонентів художніх можливостей в образотворчому мистецтві є здатність цілісного або синтетичного бачення. Не менш істотними є ряд рухових реакцій і пов'язане з ними м'язове «чуття», а також здатність виникнення зорово-кінестетичних асоціацій.

Розвиток художніх здібностей в образотворчому мистецтві, на нашу думку, доцільно розглядати як методично-обґрунтований процес засвоєння знань та світового мистецького досвіду щодо цілеспрямованих розумово-практичних способів дій, використання цих положень та закономірностей

у формоутворенні та способах і прийомах створення зображення засобами різних видів мистецтва.

Для художньо-творчої діяльності важливо не тільки бачити очима – необхідно разом з баченням вміти спостерігати, пізнавати, а цьому потрібно навчатися шляхом постійного, систематичного й цілеспрямованого тренування. Цілеспрямоване зорове сприйняття, бачення художника пластичних мистецтв є результатом не тільки природжених здібностей, але й плодом великої повсякденної праці. Спробуємо припустити, що багато чого ми не бачимо тільки тому, що не розуміємо, що можемо бачити. Отже практика забезпечує процес формування здібностей і культури сприйняття через бачення, як специфічний спосіб мислення, що зумовлює розвиваючий ефект і доцільність в найбільш інтенсивних формах набуття цих здібностей, що застосовуються в практичних ситуаціях.

Тому ми припускаємо, що наочність в образотворчому мистецтві на усіх стадіях творчого розвитку особистості, дає можливість найбільш активізувати творчий процес особистості, дозволяє перетворювати візуальне спостереження в чітко побудовану систему знань, розумово-практичних способів дій у процесі художньої діяльності. Необхідність цілеспрямованого розвитку: зорового судження, художнього спостереження, творчого сприйняття натури, художньо-образного бачення, творчого мислення, візуального мислення, об'ємно-просторового уявлення, почуття пластики форми, яскравість зорового уявлення. Цілісне, композиційне та графічне бачення: емоційно-естетичне почуття, цілісне сприйняття образу, почуття ритму, руху, пластики, пропорцій, гармонії, композиційне мислення, художні знання, уміння та навички, потреба в творчій діяльності, почуття художнього матеріалу, професійна культура та майстерність тощо.

Велике значення має також формування зорового сприйняття, розвитку творчого мислення, де важливими властивос-

тями є: константність, цілісність, структурність, предметність і ознаки форми, узагальненість, фрагментарність, вибірковість, схематичність, пластичність та виразність. Вибірковість, цілісність, як уміння визначати основні пластичні ознаки форми, а також здібність диференціювати і корегувати сприйняття, що зумовлено апперцепцією сприйняття та інтересом до об'єкту, установкою і потребою творчої особистості до цілеспрямованого пізнання є його характерними ознаками.

Е. Льєнков, розглядаючи проблему генетичного зв'язку уяви зі специфічно людським сприйняттям предметів писав: «Уміти бачити предмет по-людськи, – значить уміти бачити його «очима іншої людини», очима всіх інших людей, а отже, у самому акті безпосереднього споглядання бути повноважним представником «людського роду»... Це своєрідне вміння саме й викликає до життя здатність, що називається «уявою», «фантазією», здатність, що пізніше в мистецтві досягає професійних висот свого розвитку, своєї культури» [146, с. 60-61].

Свідомість неможлива без уяви, а сама уява «організує» сприйняття (тобто чуттєвість), при цьому всі вони разом є основою творчої діяльності людини, що породжує її особистість. Онтогенетичне, виникнення свідомості й уяви припадає на дитячий і ранній дитячий вік, для яких характерна, як провідна – предметно-маніпулятивна діяльність дитини, що ніби «запускає» творчі складові особистостей. У зв'язку із цим, вважаємо за доцільне навести думку Л. Виготського, де він рішуче заперечує проти того, що творчість є долею обраних дітей (особливо яскравих варіантів). «Якщо розуміти творчість у її істинному психологічному сенсі, як створення нового, – легко дійти висновку, що творчість є долею всіх в більшій або меншій мірі, вона ж є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку» [70, с. 32].

1.3.4. Поняття феномена «професійна художня здатність»

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, зумовлює пошук нових психолого-педагогічних технологій для сучасної системи художньо-професійної підготовки особистості. Розгляд її потребує сучасних науково-теоретичних, методологічних підходів. В останні роки психолого-педагогічною наукою розглядаються теоретичні засади цілісної концепції професіоналізації, що є важливим в аспекті започаткованого дослідження. Так, у вітчизняній і зарубіжній психології на початок XXI століття сформувався декілька підходів до розробки цілісної концепції професіоналізації, що передбачають певні підходи до розгляду проблеми художніх здатностей, але не розкривають її сутність, тому проблема теоретичних засад художніх здатностей в наш час залишається актуальною.

Вивчення здібностей ґрунтується на загальних положеннях теорії здібностей, розробленої у працях вітчизняних психологів (Т. Артем'єва, Е. Голубєва, Н. Лейтс, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Шадриков і інші). Викладемо коротко ці положення:

- здібності формуються й реалізуються тільки в діяльності, тому їх можна вивчати за проявами в професійній діяльності;

- спеціальні здібності до відповідних видів діяльності розвиваються на основі загальних здібностей. Останні можна розглядати як високий рівень саморегуляції особистості, що забезпечує реалізацію творчого потенціалу, тобто як систему інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості.

Спеціальні й загальні здібності формуються на основі задатків – наслідуваних особливостей аналізаторів, функціональних систем і властивостей нервової системи.

На основі задатків відповідно до вимог діяльності утворю-

ється якісно-кількісна своєрідність психічних процесів, що і формує професійно важливі якості фахівця.

Здібності перебувають у постійному розвитку, що міняє співвідношення між окремими їхніми компонентами. Індивідуальні особливості особистості з її підструктурами (мотивація, система відносин і цінностей, інтелектуальні, волюві, емоційні властивості), здібності взаємозалежні й впливають одна на одну, тобто утворюють єдину систему.

До того, як перейти до розгляду проблеми, насамперед з'ясуємо сутність феномена «професійна здатність». У психологічному словнику означений феномен визначається як «використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору та здійснення прийомів і дій відповідно до мети» та «володіння складною системою психологічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними в суб'єкта знаннями і навичками», сутністю здатності як психічного новоутворення, є готовність до продуктивного виконання значною мірою нових завдань. Сформована здатність може стати властивістю й умовою набуття нових знань, умінь та навичок, тобто «показником інтелектуального розвитку особистості і насамперед здатності до перебудови засвоєних прийомів діяльності» [305, с. 216].

Вченими поняття «здатність» визначається як психологічний стан індивіда, в якому він готовий до успішного виконання певного виду продуктивної діяльності. Тому загальні вимоги до властивостей і якостей особистості подаються як перелік здатностей вирішувати завдання психолого-педагогічної діяльності й системи вмінь, що є відображенням наявності цих здатностей [179, с. 118].

Вважаємо, що найбільш оптимально виявляється визначення художньої здатності, – як властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності, наприклад, здатність до навчання, здатність до художньої діяльності тощо. Художня здатність – це використання суб'єктом

наявних знань, умінь та навичок для вибору та здійснення прийомів, способів дій відповідно до поставленої мети. Здатність дає можливість особистості реалізовуватись, діяти в процесі реалізації своїх знань, умінь та психологічно зумовлених потреб відповідно до сучасних вимог, професійного рівня компетенції фахівця, який повинен мати особистісно орієнтовану спрямованість. Основою такої спрямованості може бути психологічна спроможність у широкому аспекті цього феномена.

З поняттям «здатність» тісно пов'язані й такі поняття як «знання», «уміння та навички». Поняття «знання» в сучасній психологічній, педагогічній і методичній літературі визначається як категорія, що розвивається в навчальній і професійній діяльності.

У словнику психолого-педагогічних термінів і понять, уміння визначається, таким чином:

1) свідома, самостійна дія, спрямована на теоретичне чи практичне застосування знань;

2) це система набутих навичок на основі виконання дій, що виконуються незалежно від свідомості особистості» [357, с. 37-38].

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «уміння» визначено як готовність застосовувати знання на практиці. Ця готовність природно припускає володіння системою її прийомів (рухових і розумових). З цього випливає цікаве й правильне, на наш погляд, визначення, що уміння – це система прийомів, що забезпечують здатність свідомо й самостійно виконувати ту чи іншу дію.

Спільним для всіх визначень і підходів до поняття «уміння» є те, що під умінням розуміється потенційна готовність, можливість, здатність до здійснення визначених дій, реалізація яких забезпечена володінням системою прийомів, необхідних для виконання.

Розумові уміння використовуються здебільшого під час

розв'язання завдань, орієнтованих на здібності професійно мислити, уміння доходити висновків та приймати своєчасні обгрунтовані провідні рішення.

Практичні уміння використовуються при вирішенні завдань, орієнтованих на виконання функцій професійної діяльності.

Також, поняття «навичка» трактується як «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії. Навички виробляються на основі застосування знань про відповідний спосіб дій, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлень, у результаті яких утворюються необхідні стимулюючі-реактивні зв'язки».

Завдання щодо практичного навчання, які впливають з мети навчання, на наш погляд, можуть бути такими:

- формування та розвиток професійних умінь і навичок, зумовлених змістом процесу формування художньо-методичних умінь і навичок у процесі професійно-діяльнісного навчання особистості;

- оволодіння сучасними методами і формами, новими прогресивними методичними технологіями художнього навчання і виховання, а також формування творчого підходу.

Аналіз доробок з проблеми формування системи умінь свідчить, що основою формування художньої здатності є психолого-педагогічні уміння, що відображають наявність цих здатностей.

Отже, соціально значущі властивості та якості особистості, визначаються системою умінь вирішувати функції, певні проблеми і завдання. Система умінь віддзеркалює світоглядні, гуманітарні, культурні, художні, психологічні, педагогічні та методичні особистісні вимоги до особистості, формування її художньої здатності.

Спеціальні художні, психологічно-педагогічні уміння, на-

вички, досвід, стійкі індивідуальні якості є необхідною внутрішньою умовою фахівця для успішного виконання функцій професійної діяльності. Важливими складовими художньої здатності є:

- соціальна орієнтація, детермінована вимогами професійної діяльності;

- психологічна культура, де особливе місце займає емпатія [7, с. 569]; естетична емпатія – проникнення в художній об'єкт, джерело естетичної насолоди.

Отже, з вищезазначеного можна дійти висновку, що художня здатність являє собою складну синтетичну якість фахівця, у якій поєднуються окремі психічні властивості особистості та стійкі вміння в образотворчій діяльності, які в сукупності визначають якісний рівень професійної здатності здійснювати функції та завдання професійної діяльності.

Відтак, художня здатність формується на основі набутих художніх умінь. Предметно-практичні уміння (ППУ) спрямовані на виконання певних способів дій. Провідну роль у регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, ті, що відображають властивості предметів. ППУ забезпечуються системою формування способів дій відповідно до об'єкта та завдань діяльності.

Предметно-розумові уміння забезпечуються виконанням розумових операцій з образами предметів. Ці дії вимагають наявності розвиненої системи уявлень і здібностей до розумових дій таких як, аналіз, сприйняття, уявлення, фантазія тощо.

Знаково-практичні уміння передбачають виконання практичних операцій зі знаками та знаковими системами в образотворчій діяльності в процесі навчання композиції, малюнка, живопису, графіки тощо.

С. Максименко, розглядає здібності – як індивідуально-психологічні особливості людини, які є умовою успішного здійснення певної діяльності та які визначають відмінності в

оволодінні необхідними для неї знаннями, уміннями й навичками. Кожна людина здібна до певного виду діяльності. Поза діяльністю, ці властивості людини не можна розпізнати, описати й охарактеризувати. Тому ми і судимо про здібності людини за результатами її праці, діяльності [220, с. 316].

Кожна здібність людини – це складна властивість, внутрішня спроможність відповідати вимогам, які пред'являє діяльність і яка спирається на систему інших властивостей. До них, перш за все, належать життєвий досвід, придбані знання, вміння і навички. Істотну роль при цьому відіграє не тільки наявність самих знань, але й уміння користуватися ними, застосовувати їх при вирішенні нових навчальних, практичних, наукових та інших завдань. Тому не можна розглядати здібності людини як властивості, що існують незалежно від її знань, умінь і навичок. Здібності людини спираються на знання, вміння і навички, на ті системи тимчасових нервових зв'язків, які формуються і розвиваються у процесі їх придбання. Проте це не означає, що здібності людини зводяться до умінь, знань і навичок. Якби це було так, то по одній відповіді у дошки, або по вдало виконаній роботі, ми робили б остаточний висновок про здібності людини.

Як свідчать дані психологічних досліджень, окремі люди, які спочатку не могли виконувати певну роботу, в результаті спеціального навчання починають опановувати вміннями і навичками і навіть досягають високого рівня майстерності. Отже, здібності не тотожні знанням, умінням і навичкам.

Здібності, на відміну від здатностей – це такі психологічні особливості людини, від яких залежить оволодіння знаннями, вміннями і навичками, але які самі по собі до знань, умінь і навичок не зводяться. Здібності людини є тільки можливістю для оволодіння знаннями, уміннями і навичками. А чи перетворяться ці можливості в дійсність, залежить від багатьох чинників: форм і методів навчання та виховання, соціальних

умов тощо. Тільки в процесі спеціального навчання можна встановити, чи володіє людина здібностями до певної діяльності. Ігнорування відмінностей між здібностями і знаннями часто приводило до помилок в оцінці можливостей людини.

Таким чином, між здібностями і знаннями існує складний взаємозв'язок. Здібності залежать від знань, але разом з тим вони визначають швидкість і якість оволодіння цими знаннями. Щодо знань, умінь і навичок, здібності швидше виявляються не в їх наявності, а в динаміці оволодіння ними, тобто в тому, наскільки людина швидко, глибоко, легко й міцно опановує знаннями та вміннями.

С. Максименко [220, с. 319-322] розглядає структуру здібностей в усіх галузях діяльності людини, незалежно від їхньої різноманітності здібності мають багато спільного і разом з тим мають специфічні риси. Кожна здібність (наприклад: до малювання, музики, техніки, науки й т.п.) – це синтетична властивість людини, яка включає ряд загальних і часткових властивостей в їх поєднанні.

Структура синтетичної сукупності психічних якостей, що виникають як здібності, визначається конкретною діяльністю і є різною для різних видів діяльності, тому говорити про те, що одна якість може виникнути як «еквівалент» здібностей не правомірно.

Вивчаючи конкретно-психологічну характеристику різних здібностей, можна виділити їх загальні якості, які відповідають не одному, а багатьом видам діяльності і спеціальні, які відповідають більш вузьким вимогам певної діяльності, ці якості не слід протиставляти.

Залежно від цього розрізняють здібності загальні і спеціальні. До загальних властивостей особистості належать індивідуально-психологічні якості, що характеризують приналежність людини до одного з трьох типів осіб, визначених І. Павловим. Це: «художній», «розумовий» і «середній» типи.

Ця типологія заснована на відносному домінуванні першої або другої сигнальних систем. Відносна перевага першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує «художній» тип, друга, – «мисленневий». Рівновагу обох систем дає «середній» тип. «Художньому» типові властиві яскравість образів, жива вразливість, емоційність. Таким людям легше опанувати діяльність художника, скульптора, актора тощо.

Для «розумового» типу характерне уміння оперувати абстрактним матеріалом, поняттями, математичними залежностями. Проте треба вказати, що навіть наявність розділення на «художній» і «розумовий» типи не означає слабкості інтелектуальної діяльності в «художнього». Або, навпаки, слабкості конкретних вражень у «розумового» типу.

Спеціальні здібності виявляються в багатьох видах діяльності. Наявність певних властивостей є основою спеціальних здібностей. Так, уява, уявлення є важливою ознакою художніх здібностей творчої особистості.

О. Торшилова [391, с. 68-69] висвітлює дослідження Н. Мейера, присвячене фіксації естетичних здатностей особистості, де основним завданням було експериментальним способом виявити параметри художнього таланту. Суб'єктами експериментів були діти, і через порівняння обдарованих і необдарованих дітей-художників був намічений один з перших наборів ознак художньої обдарованості: а) увага до кольору й форми, прагнення до їхнього аналізу; б) закріплення в пам'яті просторових відносин; в) здатність зберігати образ у процесі малювання; г) координація руки й ока – це вроджені ознаки таланту; д) використання схеми при малюванні, е) знання методів проектування простору на площині; ж) майстерність руки, художнє почуття.

При цьому автор відзначає, що вибір ознак виявився незадовільним не тільки через нечіткий розподіл на вроджені й прижиттєві навички, але й тому, що не мав критерію саме художньої здатності (якщо не вважати останньої неясної ознаки:

художнє почуття). Набір таких умінь дозволяв бути гарним ремісником, по суті, у будь-якій сфері ручного ремесла.

Н. Мейєр пропонує свій тест, вважаючи, що всі перелічені і ньому ознаки супроводжують талант, але не є для нього ключовими, не відрізняють талант від неталанту. Його влаштовує характерний для цього етапу виміру естетичних здатностей недиференційований підхід, і він обирає ключовою ознакою саме здатність судити про красу. А краса твору мистецтва, за обраною Н. Мейєром концепцією, іншими словами, його естетична цінність – це правильність організації: баланс, симетрія, гармонія, єдність і ритм [391, с. 68-69].

Загальні і спеціальні здібності взаємопов'язані, вони доповнюють одне одного. До часткових властивостей, які, виникаючи в певному поєднанні, включаються в структуру здібностей, належать:

а) уважність, мотиваційна можливість тривало й стійко зосереджуватися на завданні, об'єкті діяльності. Чим складніше завдання, тим більшої зосередженості воно вимагає;

б) чутливість до зовнішніх вражень, спостережливість.

Так, у здібності до малювання важливу роль відіграє чутливість до кольорів, світлових відносин, відтінків, можливість охоплювати й передавати пропорції.

Кожна здібність включає певні якості пам'яті людини: швидкість, міру, повноту запам'ятовування й відтворення.

Особливе значення у структурі здібностей несе можливість мислити, розкривати безпосередньо неявні, приховані зв'язки і відносини. Тут важливі характеристики мислення: широта, глибина, якість, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість.

Щодо висвітлення питання стадій творчого процесу В. Роменець [327, с. 319-322] розглядає дослідження І. Ейндговен і В. Вінаке, які просили митців створити в умовах лабораторії ілюстрації до того чи іншого вірша, який має бути опу-

блікований. І. Ейндговен спостерігав за створенням ілюстрацій і кожні п'ять хвилин записував дані свого експерименту. З'ясувалося, що етапи підготовки, інспірації та верифікації так накладаються один на одного в часі, що було б краще говорити про «складний процес», а не про стадії творчого мислення. Не можна, зокрема, віднайти достатніх аргументів наявності стадії визрівання й не можна довести тезу, що припинення роботи над складною проблемою допоможе її вирішенню.

Цю ж думку відстоював і Б. Гізелін [327, с. 319-322]. Він перевіряв теорії стадій творчого процесу, запропоновані А. Пуанкаре та Г. Уоллесом (підготовка, інкубація, осяяння, перевірка) і зробив такий слушний висновок: старий погляд, згідно з яким творчий процес є серією дискретних станів, виявляється надто поверховим описом, щоб мати достатню цінність. За Б. Гізеліном, творчий процес слід розглядати як єдину дію цілісної психіки, що охоплює всі її моменти, як гру цілісної енергії. Вся суб'єктивна сфера стає активною в процесі виробництва нових структур, конфігурацій.

Хоч критика теорій відокремлених стадій творчого процесу мала серйозні підстави, проте неможна заперечити того безсумнівного факту, що творчість є процесом, який розвивається в певному часі, має зміст, якісно виражені стадії або етапи [327, с. 165-174]. Справа полягає лише в тому, щоб побачити живий перехід від одного ступеня до іншого та зрозуміти, що етапи творчого процесу є водночас і його моментами. Тобто на кожному етапі співіснують важливі характерні особливості інших фаз творчості.

Творчість здавна поділяють на художню і наукову [211, с. 99-109]. У процесі художньої творчості звичайно виділяють три етапи: задум, перетворення задуму в обміркований план, втілення плану в матеріальну форму. Таке розчленування творчого процесу відображає його структуру лише схематично. На справді, жорстко закріплених етапів не існує. Було б неправильно ви-

ходить з того, що наступний етап починається лише після завершення попереднього. Кожний з етапів – необхідний і цілісний компонент творчого процесу, але вони постійно проникають один в одного, так що на стадії доробки можуть бути внесені корективи в первісний задум. Результат роботи художника завжди певною мірою несподіваний для нього самого й не може бути передбаченим й «побаченим» заздалегідь.

В цьому сенсі цікавою є ідея Г. Сельє [211, с. 99-109], який поділяє процес наукової творчості на сім етапів, дуже схожих на різні стадії процесу розмноження: 1) любов, або бажання; 2) запліднення; 3) вагітність; 4) передродові перейми; 5) пологи; 6) огляд., 7) життя.

Таким чином, можна зробити такі висновки: формування і розвиток професійних здатностей залежить від власної активності й умов життя людини, велике значення для її розвитку мають певні сензитивні періоди. Здібності можуть розвиватися за наявності принаймні трьох обов'язкових умов: по-перше наявність навичок й умінь, що дозволяють опанувати засобами діяльності (у нашому випадку мовою художньої творчості); по-друге наявність певних задатків і нарешті, як відмічалось, наявність потреб і мотивів, що направляють творчу активність особистості в певну сферу діяльності.

1.3.5. Функціональна асиметрія мозку і її зв'язок з художніми здатностями особистості

В історії досліджень людського мозку вчені неодноразово зверталися до питань з'ясування функцій різних його ділянок. Особливо виразно це проявилось у спробах поділу психічних функцій людини відповідно до анатомічного розмежування мозку на праву та ліву півкулі. Як відомо, асиметрія у функціях півкуль уперше виявлена в XI столітті, коли була звернена

увага на різні наслідки ушкодження різних півкуль: німецький анатом Ф. Галь висловив припущення про те, що мозок не є однорідною масою, а центри різних функцій можуть бути локалізовані в різних його ділянках.

У вітчизняній науці питанням функціональної асиметрії мозку (ФАМ) присвячені дослідження (Б. Ананьєва, В. Аршавського, А. Кожевнікова, В. Коновалова, В. Клименка, В. Кляіна, О. Макаровича, В. Москвіної, В. Соболева, А. Чуприкової); загальній теорії систем та системного підходу (Л. Анісімова, П. Анохіна, В. Афанасьєва, В. Беспалько, Є. Машбиця); методиці художнього навчання у сфері образотворчого мистецтва (В. Кузіна, М. Ростовцева, Ю. Фохт-Бабушкіна).

У процесі вивчення ФАМ з точки зору генетики сьогодні найбільше поширення одержали два підходи. Згідно М. Аннет [9], перший визначає асиметрію мозку, як присутність одного гена, названого фактором «правого зрушення». Якщо цей фактор відсутній, то наявна друга модель – людина може бути або лівша, або з перевагою руху правої руки (залежно від випадкових обставин). При цьому велике значення надається ушкодженням мозку в пренатальному й ранньому постнатальному періодах.

Генетичний напрям також розглядається в дослідженнях, пов'язаних із виявленням анатомічних, фізіологічних і морфологічних стигматів, властивих індивідам з використанням правої руки і ліворуким. Відомо, що в людей, які виконують рухи правою рукою, сільвієва борозна праворуч розташована вище лівої, тоді як в 71% ліворуких, права й ліва борозни приблизно симетричні. Особи, у яких переважають рухи правої руки, мають більший діаметр внутрішньої сонної артерії ліворуч, і тиск у ній вище, ніж у правій, тоді як у тих, для кого провідною у фізичній динаміці є ліва рука, наявна зворотна картина.

Особливості правопівкульного типу переробки інформації полягають в одночасному охопленні всіх інформаційних зв'язків. Завдяки цьому реальність сприймається такою, яка

вона доступна індивідові. Властивості образів, їхні грані взаємодіють між собою в безлічі значущих площин, що забезпечує різноманіття образу (або змістовності слова, що його символізує) у відповідному контексті. Відображення на образному рівні спричиняє сприйняття світу в усій його цілісності, повноті й суперечливості, що потрібно для ширшого чуттєвого контакту з реальністю, для її емоційної стабільності. Водночас образне охоплення світу лише в певних межах часто використовується у процесі соціальної взаємодії, хоча самодостатньо не забезпечує аналіз причинно-наслідкових зв'язків людини і соціуму та однозначного порозуміння між людьми.

Відомо, що ліва півкуля домінує у формальних лінгвістичних операціях, включаючи мовлення, синтаксичний аналіз і фонетичне подання. Однак права півкуля краще лівої розрізняє орієнтацію ліній, опосередкованість, багатокутники невірних конфігурацій, вертикальні й горизонтальні гірлянди крапок у крапкових матрицях, просторове положення зорових сигналів, глибину в стереоскопічних зображеннях, приналежність (або неприналежність) геометричних, або топологічних фігур до наборів із незазначеною інваріантною ознакою, подібність, або розходження між безперервними і фрагментарними контурами. Вона демонструє перевагу й у багатьох інших завданнях, що вимагають зворотного звернення, уявного перетворення просторових відносин або інтеграції й синтезу загальної форми. На думку Б. Леві [197], ці розходження передусім пов'язані із здібністю лівої півкулі до впорядкування й програмування подій у часі, тоді як права – краще відображає й конструює просторові відносини незалежно від часу або провокує зорово-просторові стимули за своєю зовнішньою формою. В аспекті суто сенсорної функції ліва півкуля реагує швидше правої на слухові сигнали, коли невідомо, яким вухом вони будуть сприйняті, а права – на прості зорові подразники. Імовірно, що таке розходження фіксує спеціалізацію лівої півкулі на часові відносини, а правої – на просторові.

Дозрівання функціональної асиметрії мозку (далі ФАМ) вважається одним із вузлових моментів зміни на різних етапах онтогенезу міжосьових відносин, що діє як провідний механізм вікового розвитку психіки. Функціональна асиметрія має безсумнівний зв'язок із віковими особливостями сприйняття й мислення, що лежать в основі формування типологічних особливостей особистості, у тому числі й розвитку індивідуально-типового когнітивного стилю, а також більш широко – персонального стилю діяльності, тісно пов'язаного з типологічними властивостями нервової системи. Аналогічно до цього провідну діяльність, яка визначає розвиток психіки дитини в кожному віковий період, доречно розглядати як визначальну в розвитку півкуль саме на даному етапі онтогенезу (Л. Белгородський, М. Сандомирський) [32].

У немовлят, до розвитку мовлення, сприйняття є значною мірою цілісним – синтетичним, полезалежним; мислення – предметно-наочним. У ранньому, довербальному періоді розвитку психіки дитини, коли функції півкуль досить близькі, ФАМ ще не сформована, сприйняття й мислення в цілому відповідають «правопівкульному» (ПП) способу сприйняття й аналізу інформації, а тому визначають її психічний розвиток. Це період формування ФАМ, охоплює проміжок від народження до одного – півтора роки. Так, доведено, що 80% інформації про навколишній світ дитина одержує завдяки візуальному сприйняттю. І. Сеченов виділяв орган зору серед інших як основний, завдяки якому проходить 4/5 усього з зовні сприйнятого людиною. Для художньо-творчої діяльності важливо не тільки бачити очима, а треба ще й вміти спостерігати, пізнавати. Тому розвиток художніх здібностей, на нашу думку, потрібно стимулювати від народження, що є провідним завданням психолого-педагогічної практики. Найбільш ефективний засіб у вирішенні цього питання – образотворчі дії дитини, які активують її образотворчий потенціал засобами

сприйняття, уявлення, уяви, пам'яті, що сукупно збагачують сферу свідомості.

У ранньому дитячому віці, в основному через розвиток мовлення і пов'язаних з ним кортикальних центрів домінантної півкулі (лівої в дитини, яка виконує рухи правою рукою), остання стає провідною в розвитку (II період), вносячи свій (аналітичний, вербально-логічний) спосіб обробки інформації та сприйняття – «лівопівкульний» (ЛП). У розвитку мислення починається перехід від мислення конкретного до абстрактного, словесно-логічного, пов'язаного з формуванням свідомості. Також характеризується розвитком символічного, образного мислення, яке постає як основа формування художніх здібностей дитини, що є початковим етапом інтеріоризації її розумових дій як багатоопераціональних. Водночас це важливий етап формування образного мислення, розвитку уявлення про ознаки, які пізнаються під час аналізу предметів та їх відношень один до одного і знаходять відображення в малюнках, ліпленні, аплікаціях тощо. Сприймаючи, діти долучаються до образотворчої творчості, формують власний сенсорний досвід. У цьому аспекті різні питання зорового сприйняття докладно розглядають Л. Венгер, Л. Виготський, М. Волков, А. Запорожець, В. Кузін, Б. Мейлах, Б. Теплов, С. Філіна.

Можливість цілісного й адекватного віддзеркалення світу у свідомості, повноти, точності і швидкості ситуативного відображення визначають властивості й перцептивні дії, іншими словами – функціональні й операційні механізми сприйняття. Основним джерелом пізнання дійсності за допомогою психічних образів є сприйняття зорове й тактильне. Окремі його акти, поєднуючись і перетворюючись, складають досвід багатоваріантних спостережень, формують конкретні уявлення та картини дійсності. Відбувається відбір й узагальнення отриманої інформації, включаються розумові дії – аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація тощо.

Дошкільний період характеризується розвитком абстрактного мислення (початок операціональної стадії інтелектуального розвитку за Ж. Піаже) [296], у якому найбільш яскраво проявляється принцип культурного розвитку вищих психічних функцій. Для оптимізації психічного розвитку на даному етапі онтогенезу необхідне навантаження на обидві півкулі, взаємодоповнення їх потенціалу з подальшою спеціалізацією й диференціацією міжпівкульних зв'язків у рамках ФАМ. При цьому відбувається поглиблення зазначеної асиметрії мозку зі зростанням провідної ролі домінантної півкулі (частіше лівої). Водночас окремі вищі психічні функції продовжують зберігати ознаки переважної ролі правої півкулі. Так, до завершення формування ФАМ (вік 10-14 років) права півкуля в людей, що виконують рухи правою рукою, продовжує залишатися більш реактивною, що підтверджує переважання активності при вирішенні завдань, пов'язаних з увагою. Отже, уявлення, візуальне мислення – це синтетичні форми пізнання дійсності, в контексті яких поєднується все, що дитина знає про предметний світ і про його явища; причому образи останніх можна створювати і збагачувати засобами образотворчого мистецтва.

У межах психологічних наук досліджені різні способи обробки інформації, які доцільно розглядати як вид операційних механізмів зорового сприйняття, а саме асоціація, групування, виділення опорного пункту, перцептивний план, серійна організація, добудовування, аналогія, класифікація, структурування, схематизація, упорядковане сканування. Загалом зорове сприйняття – це побудова образу предмета, що здійснюється не на основі пасивного сприйняття зовнішнього впливу, а на підґрунті активної взаємодії суб'єкта й об'єкта за допомогою системи перцептивних дій першого. У будь-якому разі сприйняття є творчою функцією людського розуму, особливо це передусім притаманно художньо-образотворчій діяльності, в якій сприйняття досягає вищої креативності, чітко виявляючи свої продуктивні функції.

У процесі самостійного створення художнього образу дитина глибше пізнає дійсність, сприймає та переосмислює інформацію, перетворює задум зображення й реалізує його на площині технічними засобами. Тому взаємодія уявлення та візуального мислення уможливило розвиток її креативності, що вкрай важливе для дошкільного віку, у тому числі й шляхом залучення юних індивідуальностей до образотворчої діяльності.

Останнім часом у теорії й практиці дошкільного виховання обґрунтовано декілька підходів до розв'язання проблеми образотворчої діяльності дітей, що враховують складність даного явища, реальну латентність механізмів процесу творчості. Дитячі образотворчі дії – це свідоме відображення дошкільником навколишньої дійсності в таких видах мистецтва, як малюнок, живопис, ліплення, конструювання. До того ж воно активізує роботу уяви, позначається на відображенні своїх спостережень, а також вражень, отриманих дитиною від малювання, ліплення та інших форм образотворчого мистецтва; вона не копіює навколишнє, а переробляє його відповідно до накопиченого досвіду і ставлення до побаченого.

Шкільний період – характеризується організацією мозку, що продовжує розвиватися, що позначається на інтелектуальному розвитку, центральним утворенням якого є абстрактне мислення та перехід до стадії формальних операцій (за Ж. Піаже) [296]. Крім того, завершується формування індивідуальної ментальної стратегії, що протікає під впливом соціально-комунікативних факторів. Основним типом мислення молодшого школяра є наочно-образне, що тісно пов'язане з емоційною сферою, їх задіяння до образотворчої роботи, активуючи процеси уявлення, збагачує художньо-образне мислення, стимулює роздуми, поглиблює відтворення форми її художніми засобами, технічними прийомами, способами зображення.

Ключовим етапом формування образного мислення є уявлення. Відмінність між уявленням та умовою полягає в тому, що

уявлення розглядається як спосіб створення нового образу, що передбачає зв'язки між сприйняттям та поняттям про образ відтворення. Водночас уява – це процес відновлення відчуття і сприйняття, в якому емоції відіграють роль своєрідного фону. Так, О. Ковальов вважає уявлення основною властивістю образотворчої діяльності, оскільки воно сприяє формуванню образного мислення та набуттю змістовності твору, тобто композиції. Тут важливим є діяння зорового аналізатора, його чутливість до лінії, пропорції, форми, світлотіні, кольору та специфічне вміння відтворювати їх у вигляді виразних зображень. Наприкінці відбувається остаточне вироблення ментальної стратегії, що на фізіологічному рівні становить статистично стійку систему пріоритетів, і водночас динамічне перемикання активності асоціативних і проєкційних кортикальних зон, що охоплюють чотири компоненти з урахуванням їх півкульної приналежності [212].

Для оптимізації розвитку у школярів творчого мислення і художніх здібностей необхідно навчати точності у процесі розпізнавання ними форми предметів, досконалості окоміру (лінійного, об'ємного, просторового), адекватності розрізнення відтінків поліхромної й монохромної гами, повноті композиційного бачення, вибору аргументованості матеріалу тощо. Очевидно, що будь-яке зображення створюється на основі та з урахуванням особливостей зорового сприйняття форми, конструктивної будови предметів, їх просторового розташування, законів лінійної та повітряної перспектив, за наявності зорових ілюзій і таких закономірностей сприйняття, як цілісність, усвідомлення, перцептивність, вибірковість, константність. З роками навчання в учнів відбувається збагачення функції сприйняття, її поєднання з іншими функціями (щонайперше запам'ятовування, осмислення, розуміння).

У становленні особистості школяра відбуваються зміни функцій мисленнєвої активності, що також пов'язано із розви-

тком образності світосприйняття. Так, психологи виділяють стадії наочно-образного, діяльнісного та логічного мислення. Перше спирається на зорові відчуття і їхню трансформацію, як засіб вирішення освітніх завдань. Із переважанням наступної стадії мислення попередня не зникає, а переструктурується як внутрішня передумова розвитку різноманітних видів діяльності, спілкування, вчинків. До того ж формування базових структур логічного мислення в підлітково-юнацькому віці передбачає оволодіння учнями прийомами абстрагування, узагальнення, конкретизації, порівняння та класифікації, особистісними знаннями щодо різноманітних форм і просторового положення предметів навколишнього світу, різних величин, різноманітних відтінків кольорів.

Найближчий соціум (сім'я, вулиця) і шкільний простір тренують і розвивають головним чином ліву півкулю, ігноруючи частину розумових можливостей школярів. Натомість саме права півкуля активізує розвиток творчого мислення, інтуїції. Психофізіологічні можливості обох півкуль у різних складових творчого потенціалу характеризують відмінністю, залежать від особливостей їх взаємозалежного дозрівання (С. Бабенкова, Л. Балонов, В. Делягін) [20, 25]. Зокрема, асиметрія мозку в юнаків розвивається раніше, ніж у дівчаток. До шести років у хлопчиків помітна функціональна спеціалізація півкуль. Дівчата ж до тринадцятирічного віку зберігають певну пластичність мозку, що вказує на дифузність функціонування півкуль. Дослідження В. Клименко показали, що в хлопчиків спеціалізація правої півкулі мозку щодо просторових функцій наявна вже в шість років, тоді як у дівчаток її немає навіть у тринадцять. Загалом чоловіки перевершують жінок за критерієм просторової здатності, а вони їх – за вербальним інтенціоналом. Примітно, що втома також позначається неоднаково на роботі мозку людей різної статі. У чоловіків більше страждають лівопівкульні процеси, пов'язані з словесним мисленням,

логічними операціями, а у жінок – правопівкульні (образне мислення, просторові відносини, емоційне самопочуття).

Отже, вищезазначене показує, що не має головного і другорядного в роботі «великої» і «малої» півкуль. Права півкуля – це база образного мислення, що охоплює світ явищ у всьому його багатстві й різноманітті, ліва півкуля – основа абстрактного мислення, що шукає й знаходить у цьому світі гармонію причин і наслідків. Вочевидь повноцінна психіка передбачає узгоджену і врівноважену роботу обох півкуль головного мозку людини.

Таким чином, по-перше, розглядаючи теоретичні засади взаємозв'язків художніх здібностей та функціональної асиметрії мозку, щонайперше зауважимо, що для лівопівкульних дітей характерні високі показники практично за всіма критеріям, крім (гнучкості й моделювання), тобто в них сформована потреба у свідомому плануванні діяльності, яка є реалістичною, деталізованою, діючою і сталою стосовно самостійної дії. Діти здатні виокремлювати значущі умови досягнення мети як у поточній ситуації, так і в майбутньому, що проявляється в відповідності програм їхніх дій запланованим заданим актам, відповідності отриманих результатів поставленій меті. Такі діти мають обмірковувати способи своїх дій і поведінки для досягнення прийнятої цілі, розгортання життєвої програми. При невідповідності мети отриманим результатам розробляється корекція мети аж до досягнення бажаної успішності. У цих дітей досить високий рівень самооцінки власних домагань. Однак при виникненні непередбачених обставин, які раптово змінюються, вони нелегко перебудовують плани та програми поведінкових дій, повільно оцінюють зміну значущих умов, хоча плани своїх дій вони розробляють самостійно, не звертаючись по допомогу до навколишніх.

По-друге, діти з правопівкульним типом: мають низьку потребу в плануванні дій, плани часто змінюють, рідко дося-

гають поставленої мети, малодіяльні. Є підстави говорити про їхнє невміння й небажання продумувати послідовність своїх дій, тобто про їхню імпульсивність, некритичне дотримання порад інших, а відтак часту невідповідність отриманих результатів меті діяльності й при цьому ситуативні впаданя у тактику спроб і помилок. Вони більш залежні від ситуації й оцінки навколишніх, хоча за раптово мінливих обставин, спроможні гнучко змінювати щойно прийняту програму дій.

По-третє, діти «амбідекстри» найбільш пристосовані до складних ситуацій. Вони самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну обставин, більшою мірою усвідомлено досягають мети. При високій мотивації дій вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають вирішенню актуальних задач. Чим вище загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше такі особистості опановують новими видами активності, впевнено почуваються в незнайомих ситуаціях, краще їхні успіхи в повсякденних видах діяльності.

1.3.6. Уява у творчій діяльності

Одним із актуальних напрямів у психологічній науці сьогодні є вивчення невербальних засобів комунікації, зокрема засобів визначення уяви і її місця у творчій діяльності. Актуальність вивчення уяви зумовлена недостатністю вивчення її механізмів, а також відсутністю однозначного підходу до даного психологічного феномену перш за все в його взаємозв'язку із творчим процесом і діяльністю.

Розуміння специфіки психології мистецтва необхідне, оскільки дійсність втілена у фізичному матеріалі того або іншого виду образотворчого мистецтва, створена художником і потім сприйнята й осмислена особистістю. Це уявлювана реа-

льність, що несе у собі відбиття життя, дійсності, художньо перетвореного за допомогою уяви.

Все це спонукає звернутися до проблеми уяви як однієї з центральних проблем психології мистецтва, де теза про художню психологію, як розгорнуту діяльність уяви, відповідає загальній тенденції, що панує в сучасній науковій літературі з питань творчості. Відповідно до цього погляду, творча діяльність є, насамперед, діяльністю уяви. Зіставляючи традиційні визначення фантазії й сучасні визначення творчості, – можна відзначити в них спільні істотні риси, де в обох випадках йдеться про створення чогось нового й оригінального.

У зв'язку з цим Л. Виготський, узагальнюючи розвиток знання про мистецтво, дійшов висновку, що правильне розуміння психології мистецтва може бути створено тільки на перетині проблем уяви й почуття. На його думку, першими відмінними ознаками уяви слід вважати її автономію від безпосереднього пізнання дійсності, певний відхід від неї, і створення з матеріалу колишніх вражень нового образу, що раніше не існував. До цих, дійсно дуже важливих ознак, він додав ще дві. Зокрема, наявність тісного зв'язку між уявою й реалістичним мисленням. І нарешті, про вирішальну роль уяви в забезпеченні довільності, або волі, у людській діяльності, у діяльності людської свідомості [80].

Згадаємо, що Е. Басін, Н. Бернштейн, Л. Виготський, А. Запорожець, В. Зінченко, Е. Ільєнков, В. Кузін, О. Лурія, М. Ніколаєнко, С. Рубінштейн, С. Симоненко, Б. Теплов та інші психологи, уяву розглядають як універсальну людську здатність до побудови нових цілісних образів дійсності шляхом переробки змісту сформованого практичного, чуттєвого, інтелектуального й емоційно-значеннєвого досвіду. Уява також розглядається як спосіб оволодіння людиною сферою можливого майбутнього, що надає її діяльності підпорядкований меті проектний характер.

У психологічній науці існує традиція розглядати уяву як окремих психічний процес поряд зі сприйняттям, пам'яттю, увагою та іншими, з орієнтацією на загальні властивості свідомості (що йде від І. Канта), де акцентується його ключова функція в породженні й структуруванні образу світу. При цьому підкреслюється, що уява детермінує протікання конкретних пізнавальних, емоційних та інших процесів, констатуючи їхню творчу природу, пов'язану з перетворенням предметів (в образному й значеннєвому плані), передбаченням результатів відповідних дій і побудовою загальних схем останніх.

Вважається, що для уяви характерно те, що знання ще не оформилося в логічну категорію, тоді як своєрідне співвіднесення загального й одиничного на почуттєвому рівні вже вироблено. Завдяки цьому в самому акті споглядання, окремо взятий факт відкривається у своєму універсальному ракурсі, виявляючи цілісно утворюючий, стосовно певної ситуації, змісту, уяви у вигляді структури (рис. 1.2.).

Якщо розглянути процеси уяви, то за результатами діяльності, ступенем цілеспрямованості, видами образів, прийомами, ступенем вольових зусиль її можна представити в наступному виді (рис. 1.3.).

У сучасній психології поняття «уявлення» має два значення. Одне з них позначає образи предмету або явища, які раніше сприймалися аналізаторами, але в цей момент не впливають на органи чуття (назва результату процесу, «девербатів»). Друге значення даного терміна описує сам процес відтворення образів (назва процесу, «субстантивований інфінітив»).

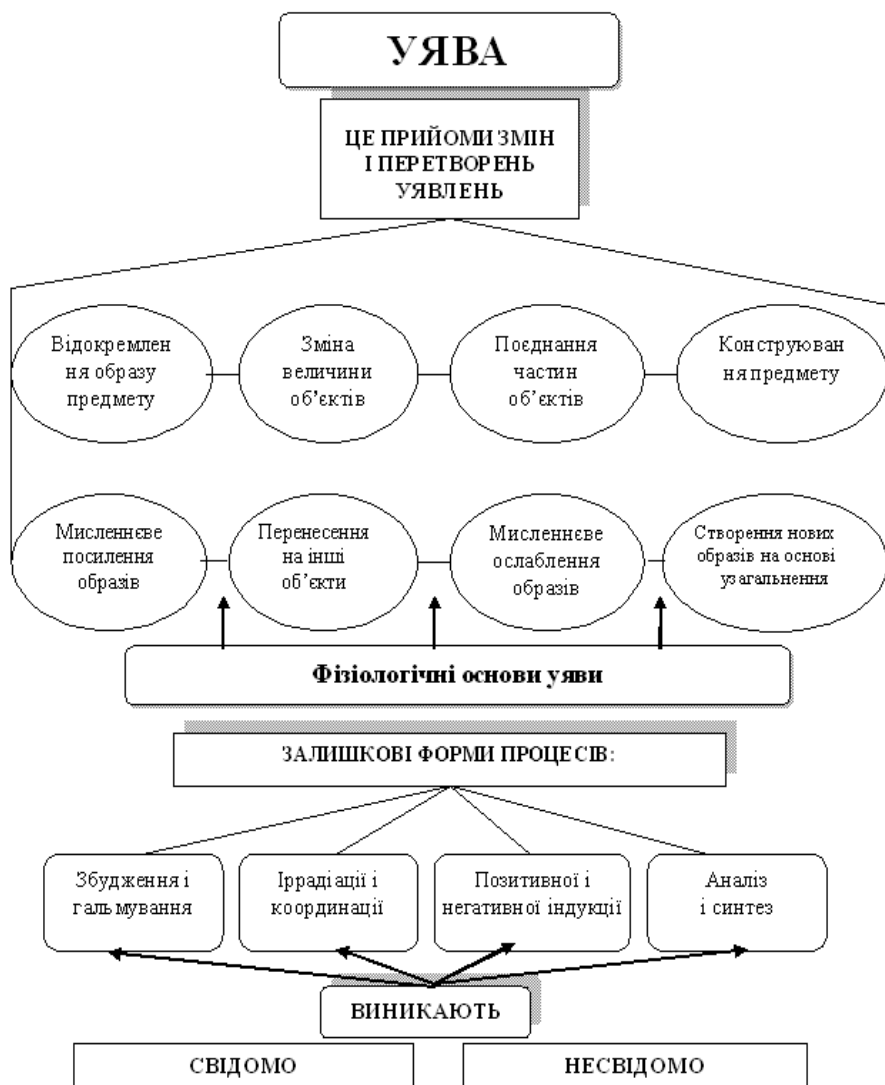


Рис. 1.2. Структура уяви

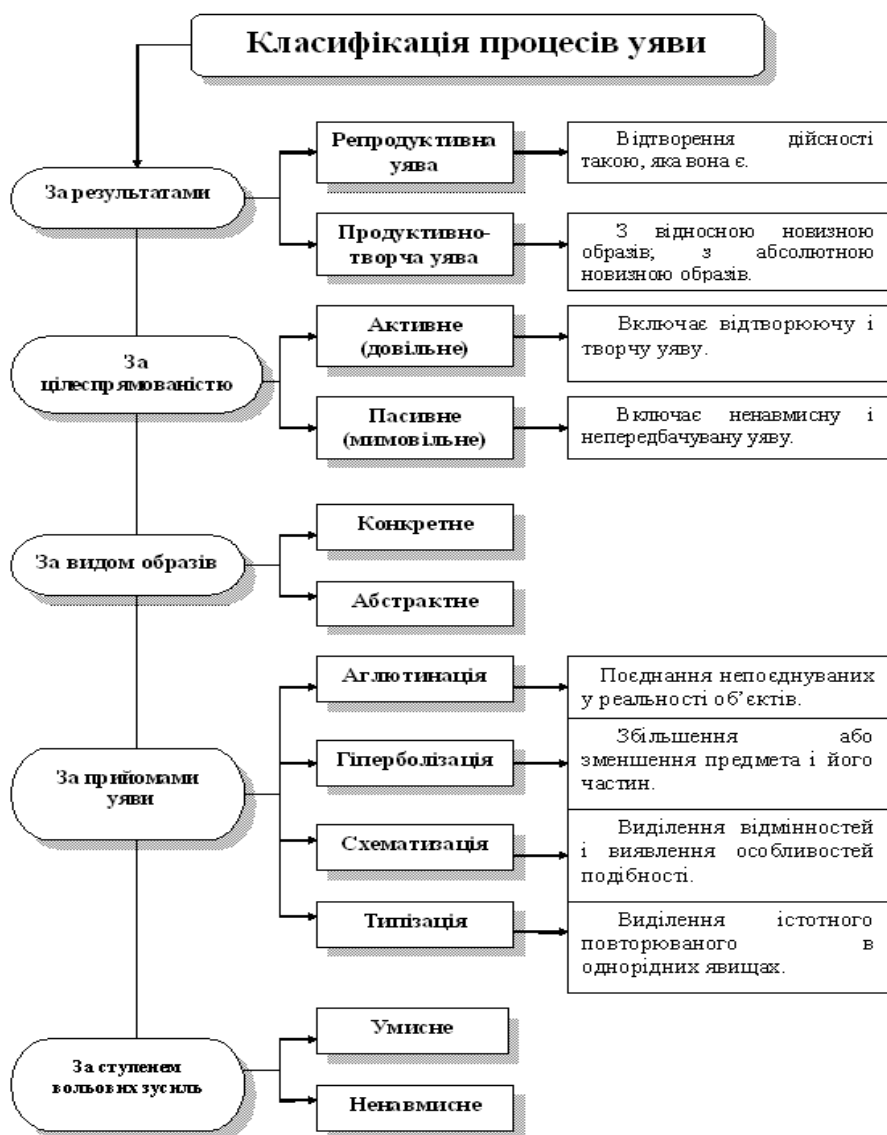


Рис. 1.3. Класифікація процесів уяви

Як відомо, більша частина уявлень людини – це образи, що виникають на основі сприйняття – тобто первинного чуттєвого відображення дійсності. З даних образів у процесі індивідуального життя поступово формується й коректується картина світу кожного конкретного індивіда. Уявлення, сформовані на основі мислення, відрізняються високим ступенем абстрактності й можуть мати мало конкретних рис. Більшість людей мають уявлення таких понять, як «справедливість» або «щастя», але їм важко наповнити дані образи конкретними рисами. Уявлення, які можуть формуватися й на основі уяви, становлять основу творчості – як художньої, так і наукової (рис. 1.4.).



Рис. 1.4. Відмінності та подібності уявлень і сприйняття

Класично уявлення визначаються, як образи предметів і явищ, які в цей момент не сприймаються, але які були сприйняті раніше на основі минулого досвіду даних відчуттів і сприйняття шляхом його відтворення в пам'яті або уяві.

Тому при відсутності стосовних до них об'єктів, образів предметів і явищ звичайно менш яскраві й менш детальні, чим сприйняття, але водночас більш схематизовані й узагальнені: у них відображаються найбільш характерні наочні особливості, властиві цілому класу подібних об'єктів. Ступінь узагальнення в уявленнях буває різною (одинична й загальна), де важлива пізнавальна роль уявлення є перехідним рівнем від сприйняття до абстрактно-логічного мислення. Уявлення відрізняються від абстрактних понять своєю наочністю, у них ще не виділені внутрішні, сховані від безпосереднього сприйняття, закономірні зв'язки й відносини, як це має місце в абстрактних поняттях. Довільне оперування уявленнями у процесах пам'яті, уяви й мислення можливе завдяки її регуляції з боку системи мовлення.

Також потрібно відзначити, що необхідний елемент пізнання і всієї практичної діяльності, особливо в професійно-творчій діяльності, є просторове уявлення. Визначаючи просторові уявлення зауважимо що це уявлення про просторові й просторово-часові властивості й відносини: величині, формі, структурі й фактурі, відносному розташуванні об'єктів, їх поступальному й обертальному русі й т.д. Ступінь узагальнення й схематизації просторового образу залежить від характеру просторових властивостей відображуваних об'єктів, завдань діяльності, а також від умінь людини відтворювати просторові властивості об'єктів у різній графічній формі (у вигляді малюнка, креслення, схеми, символічного запису тощо). Нагадаємо, за змістом просторові уявлення підрозділяються: по-перше, на уявлення одиничних об'єктів або їхніх зображень; по-друге, – уявлення, що відображають загальні просторові залежності між різними об'єктами. Повноцінний розвиток просторового уявлення є необхідною пе-

редумовою науково-технічної, зображувально-художньої, та багатьох інших видів творчої діяльності, пов'язаних з конструктивним мисленням і технічною творчістю.

Особливістю уявлення у творчій діяльності художника, при якому образотворча діяльність немислима без оперування образами пам'яті й уявлення, які в сукупності із зоровими образами, отриманими в процесі зображення з природи, створює повноцінний образ, необхідний творцеві для реалізації цього образу в художньому творі [192].

Термін «малювання за уявленням» означає процес відтворення на художніх матеріалах (полотно, папір) якогось об'єкта в довільному просторовому положенні. Малювання за уявленням в образотворчій діяльності займає важливе місце, що постійно спирається на сприйняття природи. Якщо уявлення не одержали підкріплення в спеціальному сприйнятті природи в процесі зображення або в спеціальному сприйнятті її з метою наступного зображення, вони носять, як правило, узагальнений і розпливчастий характер. Необхідно відзначити, що формування повноцінного образу, необхідного для малювання за уявленням, містить у собі істотний компонент зображення предмета за допомогою малюнка. Образ, що підходить для повноцінного реалістичного малюнка, ґрунтується на різноманітних тимчасових зв'язках, які можуть бути встановлені тільки в процесі малювання з природи.

Розглядаючи творчу уяву можна припустити що це такий вид уяви, у ході якого людина самостійно створює нові образи та ідеї, що представляють цінність для інших людей або для суспільства в цілому і які втілюються («кристалізуються») у конкретні оригінальні продукти діяльності. Творча уява є необхідним компонентом й основою всіх видів творчої діяльності людини. Залежно від предмета, на який спрямована уява, розрізняють наукову, художню, технологічну уяву.

Вивчаючи питання творчої уяви припускається, що мож-

ливість своєрідної творчої домінанти виникає там, де людина повністю заглиблена в творчу роботу. Поява такої домінанти веде до посилення спостережливості, наполегливому пошуку необхідних художніх матеріалів, підвищенню творчої активності й продуктивності уяви.

Цікавою особливістю творчої уяви є те, що процес цей не схожий на планомірний, безперервний пошук нового образу. Посилення творчої продуктивності перемежається періодами спаду творчої активності. Багато дослідників намагаються розібратися, що ж передує спалаху творчої активності, і доходять висновку що в цьому плані особливе значення має своєрідний період загальмованості, період зовнішньої бездіяльності, коли в підсвідомості відбуваються процеси, які у свідомості не формуються, але, як свідчить дослідження, розумова активність не припиняється; у даному випадку робота творчої уяви триває, але у свідомості не відбивається. Такі спокійні періоди деякі автори називають загальмованим станом трансу («інтервали виношування», коли відбувається перегрупування інформації, що була вже засвоєна). Після такої зовнішньої «бездіяльності» миттєво відбувається процес остаточного вирішення проблеми, раптового народження творчого образу, виникає відповідь на питання, що давно не давало спокою.

Тут, на наш погляд, включається механізм, який визначається як інтервал трансу – «виношування» уявлюваного образу, що проявляється в різних зовнішніх ознаках: в одних – це особлива напруженість, скутість, в інших – розслабленість і навіть сонливість. Нерідко в такі періоди художник намагається відволіктися від вирішення проблеми, витиснути її зі своєї свідомості. Але увага до проблеми залишається, вона живе в підсвідомості, диктуючи творцеві свої закони. Коли художнику ніщо не заважає, немає зовнішніх подразників, він перебуває наодинці з собою (часто перед сном), уява вертається до проблеми, що турбує, віддзеркалюючись у змісті сновидінь, у пильнуванні,

не залишаючи сфери підсвідомого, щоб зрештою прорватися у свідомість, де настає спалах – осяяння інсайт (більш детально див. підрозділ 2.2.), котре ще не одержує дієво-візуального вираження, але вже вимальовується у вигляді образів. Так, творчий процес можна визначити як спектр, одна сторона якого дає відкриття, чинене свідомим і логічним шляхом, а інша сторона народжує раптові спалахи натхнення, які спонтанно виникають із таємничих глибин уяви. Це також знаходить своє підтвердження в тому, де всі великі витвори або винаходи вимагають раптового перемикання, зрушення або переміщення уваги й звертання до питання або галузі, що до цього не вивчалася або навіть не викликала особливого інтересу в них. «Прийшов час» – це значить підійшли до свого завершення процеси, які народжують в уяві ідеї, образи, дії і рішення проблеми, яка представлялася логічно неприступною, стає реально можливою.

Як і кожна творча діяльність, художня творчість є розв'язання послідовно пов'язаних завдань. Творчі завдання повинні строго впливати одне за другим залежно від виду образотворчої діяльності й послідовно професійно вирішуватися. Порушення цієї послідовності, звичайно, веде до збідніння творчого задуму, ослабленню виразності зображувального.

Наприклад, процес створення образотворчого твору в графіці або живописі з уяви, проходить наступні етапи й складається з вирішення таких послідовних завдань:

- 1) виношування уявлюваного образу, спираючись на уявлюваний образ;
- 2) обмірковування ідеї картини, композиції, зорово-композиційного й значеннєвого вирішення, сюжету;
- 3) створення першого ескізу;
- 4) пошук композиції, зорово-композиційного й значеннєвого вирішення сюжету, у виконанні нарисів, малюнків не тільки цілого образу, але й окремих характерних його деталей для максимальної виразності задуманого й наміченого в ескізі,

а також кольорово-тонових етюдів;

5) перенесення композиційного рішення майбутнього твору на обраний формат зображення – художній матеріал (папір, картон, полотно тощо);

6) прокладання основних кольорово-тонових площин (підфарбування в кольорі);

7) проробка кольором й уточнення, корегування, як цілого створюваного образу, так і його деталей, ґрунтуючись на риси, замальовки, етюди;

8) остаточна графічна, чи живописна доробка художнього твору;

9) пошук необхідного за тоном, кольором і розміром паспарту для творчого добутку та рами, гармонійного їх поєднання з творчою роботою.

Це створення, перш за все, залежить від образу автора, який можна розглядати як компонент художнього образу, що є продуктом діяльності уяви, має опосередкований характер. Реальний автор у творчому процесі, займає цілком певне і єдине (в одиницю часу) місце в просторі – «точку зору». Образ автора в цей же час може займати безліч різних точок зору внаслідок того, що й він сам, простір, у якому перебуває автор і його точки зору – уявлювані. Образ автора, як і художній образ у цілому, уявляє матеріал, його фізичну форму, що втілює образ автора, здобуваючи умовний характер. Уявлюваний характер образу автора у творі мистецтва зумовлює уявлюваний характер всієї його поведінки, психології, оцінок, нібито незалежно від того, чи користується він чисюсь допомогою (наприклад, героя), або виступає в ролі «чистого» автора. І в цьому останньому випадку автор не тотожний образу автора, де автор – реальний, образ автора – умовний [26, с. 76].

Таким чином можна констатувати, що психічна функція уяви є базовою функцією. Вона у складній взаємодії з іншими функціями утворює психологічну систему художніх здатнос-

тей, що формуються в діяльності на основі життєво створюваних функціональних «органів» мозкової діяльності, у ході соціально-культурного, соціально-історичного, професійно-творчого розвитку особистості.

У свою чергу творча уява виступає і як психічна здатність, проявляється й створюється лише в контексті відповідної конкретної діяльності на певній стадії свого інтелектуального й професійно-творчого розвитку. Тут, на думку О. Лурія, – уява здобуває риси професійної діяльності, зумовленої складними мотивами, лише на відносно пізніх стадіях розвитку як соціальних так і мозкових структур. На ранніх стадіях вона ще довгий час продовжує бути пов'язаною з безпосередньою ситуацією, володіючи, як і всі інші психічні процеси, «мимовільним» характером [213].

1.3.7. Творче мислення та художній образ у структурі художніх здатностей

У сучасній психологічній науці мислення розглядається як вища абстрактна форма пізнання людини, осягаючи вичерпні знання про предмети дійсності, їхню внутрішню структуру, що безпосередньо не проявляється у відчуттях, сприйнятті сутності тощо.

С. Максименко [220] розглядає мислення як форму відображення дійсності, яка характеризується рядом особливостей: по-перше, виражаючись в опосередкованому характері розумового відображення дійсності, маючи різну складність залежно від особливостей завдання й предмета пізнання; по-друге, завдяки мисленню у предметах віддзеркалюються не будь-які, а тільки істотні їхні ознаки; по-третє, особливість мислення – це його узагальнюючий характер у відображенні дійсності.

Мислення людини нерозривно пов'язано з мовленням, що є знаряддям формування й способом існування думки. Тому в

психологічній науковій літературі, в якості пріоритетного психічного процесу, найбільш широко розглядається «мовленнєве мислення» – на відміну від інших видів мислення: візуального, наочно-дієвого, практичного, наочно-образного та інші, які являють собою «колосальний шар» для дослідження, вивчення внутрішнього й зовнішнього взаємозв'язку різних механізмів творчого мислення.

Також мислення розглядається як процес ідеального перетворення способів предметно-чуттєвої діяльності, способів цілеспрямованого відношення до об'єктивної реальності, як процес, що відбувається під час і до практичної зміни цих способів. Мислення є не що інше, як суб'єктивна сторона тієї цілеспрямованої діяльності, що практично змінює об'єктивні умови, засоби й предмети людського життя й тим самим формує сам суб'єкт і всі його психічні здібності, наприклад – здібність розуму роздрібнити досліджуване явище на частини й витягти з них те, що може призвести до правильного висновку.

Специфіка мислення, на думку Л. Векера [54], міститься в самому процесі зворотного перекладу інформації з мови образів на символічну мову. Якщо в завданні відчувається неузгодженість відносин, які знаходяться в пошуку, мовою образів або мовою, що виключає можливість взаємоперекладу, то рішення відбувається як погодженість обох форм і допускає зворотність перекладу.

Творче мислення, (ідея) може також визначатися як оригінальна ідея, так і ідея, що відповідає ситуації, у якій вона виникає, де саме творча продукція завжди складається з нових комбінацій попередніх психічних елементів – образів або уявлень.

Для розуміння того, як відображається дійсність у мистецтві, необхідно розібратися у структурі та змісті мисленнєвих процесів, які відбуваються у свідомості людини, зайнятої художньою діяльністю як в процесі створення власного витвору мистецтва, так і в процесі їх сприйняття. Художнє мислення за

своєю сутністю теж є процесом духовної діяльності; воно реалізується у створенні якісно нових суспільних та образотворчих цінностей, де важливою умовою їх розвитку є безпосередньо саме мистецтво. Завдяки сприйманню художніх витворів розвиваються всі компоненти мислення й активізується емоційно-почуттєва сфера. Впливаючи на світ почуттів, а через нього на інтелект, мистецтво глибоко впливає на соціальну практику. Тим самим, поняття «художнє мислення» входить до системи координат професійно значущих якостей творчої особистості, охоплюючи характеристики технологічної майстерності і глибини внутрішнього світу митця [263].

Розглядаючи художнє мислення С. Раппопорт [279], запропонував у вивченні даного феномена виходити не з форми, а зі змістової модальності художнього мислення. Відповідно, він висунув думку про існування «особливої, відмінної від «наукової» художньої логіки, яка є своєрідним механізмом осмислення художніх формул. На його думку, у продуктивному художньому мисленні думки поєднуються не за принципом логічної необхідності, а за більш вільним принципом асоціацій за подібністю, суміжністю та контрастом. Такі асоціації дозволяють за ледь помітними деталями та одиничними фактами вловити загальний зміст нових художніх образів, розкрити шляхи їх створення.

Тому, цілісність художнього мислення забезпечується різноманітними зв'язками всередині його структури, а також, визнанням органічної єдності з іншими розумовими процесами. Специфічне художнє мислення проявляється в різних видах образотворчої діяльності. У художньому пізнанні як процесі в діалектичній єдності зливаються споглядання й абстракція, переживання і мислення, розум й уява, логіка й інтуїція.

Далі після аналізу деяких вхідних понять, розглянемо основні підходи щодо тлумачення безпосередньо поняття мислення в різних теоріях та концепціях.

З моменту становлення психології як науки, проблема мислення усвідомлювалася в логіці емпіричних уявлень про людину і властиві їй засоби взаємовідносин із зовнішнім світом. Відповідно до цієї логіки, здатної відтворити лише просторові взаємодії «готових систем», пізнавальні здібності протистоять настільки ж незмінним властивостям об'єктів. До родових пізнавальних здібностей відносили: споглядання, мислення й рефлексію. Мисленню відводилася роль реєстратора й класифікатора чуттєвих даних, при цьому, мислення це, насамперед, процес їхнього узагальнення, здійснюваний нібито шляхом абстрагування від їхніх несуттєвих особливостей за допомогою таких розумових операцій, як аналіз і синтез, порівняння і класифікація.

На основі цього розвивалися концепції мислення емпіричної, зокрема асоціативної психології: В. Вундт, Д. Гартлі, Г. Еббінгауз, Дж. Прістлі, І. Тен. Формально-логічні, а відтак відвернені від змісту, операційно-машинні дії суб'єкта зі знаками та іншими засобами спілкування повністю вичерпували психологічне розуміння мислення, тобто змістовна сторона мислення – сам його предмет залишалася на чуттєво-образному, перцептивному рівні. У психологічній науці XIX ст., мислення, в тому числі й художнє, зводилося до процесу асоціативних зв'язків слідів минулого й сьогодення, сенсорного досвіду, замикаючись у колі чисто суб'єктивних переживань, остаточно відриваючись від свого дійсного предмету й втрачаючи свою провідну здатність творчого синтезу знань. Тому психологам «асоціаністам» доводилося «доповнювати» здатність мислення умоглядно введеними здатностями людської психіки до «активних операцій», «творчого синтезу» тощо.

На протигагу асоціативному мисленню, виникає «атомістичне» його тлумачення в біхевіоризмі (Є. Торндайк, Дж. Уотсон та інші). Відповідно до цієї концепції, у діяльності тварин і людини, що протікає за принципом «стимул – реакція», виникає внутрішня взаємодія навичок мовлення, позбавленого

його зовнішньої, сигнально-звукової реактивності, що саме й створює психічний процес іменованій мисленням. Ці закони, на думку біхевіористів, визначають художнє мислення. На відміну від асоціанізма, представники Вюрцбурзької школи (Н. Ах, О. Кюльпе, К. Марбах та інші), розглядали мислення як внутрішню дію, виділяючи мислення в самостійну діяльність, але відриваючи його від практичної діяльності мовлення й чуттєвих образів, функціонування інтелектуальних операцій.

З філософією інтуїтивізму, зворотним боком натуралістичного емпіризму зближалася інтерпретація мислення представників гештальтпсихології (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келлер, К. Коффка, К. Левін та інші), які розглядали його як акт переструктурування ситуацій. Первинним змістом будь-якого психічного процесу, у тому числі і художнього мислення, вони вважали цілісні утворення – конфігурації, форми, або «гештальт». З їхнього погляду, внутрішній світ людини є ієрархією цілісних психічних форм, що відтворюють не просто сукупність зовнішніх умов і об'єктів (як це уявлялося емпірикам), а цілісністю ситуацій, утворених життєдіяльністю людини. Тоді мислення, це розсуд (збагнення, інсайт) у відображених формах реальних тенденцій і можливостей відображеного, які визначаються саме цілісністю ситуації. Такий розсуд можливий завдяки здатності суб'єкта до перекомбінації ситуативних факторів, що зберігає однак вихідну цілісність ситуації.

М. Вертгеймер досліджуючи мислення, вважав основоположним цілісний підхід з позицій гештальт теорії, суть якої він сформулював у такий спосіб: «...існують зв'язки, при яких те, що відбувається в цілому, не виводиться з елементів, що існують нібито у вигляді окремих шматків, пов'язаних потім разом, а, навпаки, те, що проявляється в окремій частині цього цілого, визначається внутрішнім структурним законом цього цілого» [57].

Зіставимо це визначення з іншим відомим маніфестом цілісності: «ціле не є сума частин». Також М. Вертгеймер використо-

вує у своєму визначенні два поняття: «шматок» і «частина». Якщо спершу нарізати ціле на шматки, а потім зв'язати їх у ціле, то адекватного рішення ми не отримаємо. Якщо ж розділити ціле на шматки, узгоджені з цілим, то це будуть вже не шматки, а частини, у яких відображене це ціле. Отже, ціле представляється своїми частинами виділеними в такий спосіб. Ціле не є сума його шматків, але є сума його частин. Структурність (і зокрема, ієрархічність) є неминучим продуктом цілісного підходу.

Далі розглянемо мислення, де предметом мислення людини є пізнавальні завдання, які мають різний зміст і спричиняють різне співвідношення предметно-дієвих, перцептивно-образних і постійних компонентів у процесі їхнього рішення. У цьому сенсі тут найбільш типові узагальнення складаються з окремих, пов'язаних в єдиний ланцюг образів, які не мають єдиного структурного центру; такий асоціативний комплекс є об'єднанням різнорідних предметів на основі їхнього зв'язку зі зразком (прототипом) за будь-якою ознакою. У свою чергу, комплекс – колекція – це група різнорідних образів, що взаємодоповнюють один одного й об'єднаних зі зразком за якоюсь, не тільки однією, як правило, практичною ознакою. Ланцюговий комплекс будується за принципом динамічного, тимчасового об'єднання окремих ланок в єдиний ланцюг, де у процесі створення цього комплексу повсякчас відбувається перехід від однієї ознаки до іншої. Дифузійний комплекс виникає на основі єдиної ознаки образу, однак для нього характерна невизначеність; такий комплекс найчастіше виникає стосовно речей, що виходять за межі практичного досвіду індивіда.

Як і всяке мислення, художнє мислення є осмисленим виділенням ознак образів – об'єктів, вибором засобів впливу й перетворенням ситуації. Свідомість виражається в тому, що мета й напрям всіх дій не встановлюється заздалегідь, а визначається на основі проміжних результатів перетворень змісту, що узагальнюються.

Більші можливості такого мислення особливо яскраво виражені в різних напрямках образотворчого мистецтва таких, як: абстракціонізм, модернізм, постмодернізм і т. ін., де значеннєве навантаження образів передається в адекватно структурованих художником символах.

Важливе значення для розвитку художнього мислення має візуальне мислення, яке розглядається як найважливіша умова підвищення ефективності, професійної творчої діяльності, вказуючи на необхідність формування культури візуального мислення, воно безпосередньо впливає на творчий і духовний потенціал особистості [17]. Відзначимо, що візуальне мислення, поперше, це спосіб вирішення інтелектуальних завдань з опорою на внутрішні візуальні образи (уявлення, уява, фантазії). По-друге, вид творчого мислення, продуктом якого є породження нових образів, створення нових візуальних форм, що несуть певне значеннєве навантаження й роблять значення видимим, відмінністю, автономністю стосовно об'єктів відображення.

С. Симоненко [353, с. 144-145] розглядає візуальне мислення, як пізнавальний процес, який має складну інтегральну структуру, спрямований на відображення зв'язків і відносин реальності за допомогою різної візуальної знакової репрезентації. Механізмом візуального мислення є маніпулювання образами, або на неусвідомлюваному (інтуїтивному) рівні, – цілеспрямоване трансформування поля бачення. Автор [353] виділяє три основних підходи до розуміння візуального мислення: поперше, візуальне мислення як особлива форма безпосереднього чуттєвого відображення, особливий вид сприйняття; по-друге, візуальне мислення – специфічна пізнавальна діяльність, заснована на синтезі сприйняття й мислення і, нарешті, по-третє, візуальне мислення – одна з форм наочно-образного мислення.

Зокрема С. Симоненко, виділяє наступні функції візуального мислення:

- 1) гносеологічна, - здійснює роль посередника між безпо-

середнім спогляданням зовнішнього світу й абстрактно-логічним відображенням дійсності;

2) онтологічна, - дозволяє наділяти продукти вербального мислення екзистенціальними властивостями;

3) методологічна, - передбачення нових способів дій, як наочне бачення можливих практичних експериментальних ситуацій;

4) комунікативна, - незамінна в умовах неможливості або недостатності вербального способу передачі інформації;

5) функція наочності, сприяє активній інтерпретації викладу яких-небудь знань [353, с. 146].

У розвитку мислення, візуальне мислення є якісно новим і більш високим рівнем мислення, щодо таких його видів, як діюче, наочно-образне, вербально-логічне мислення, завершуючи процес узагальненого відображення сутнісних особливостей об'єктів, розпочатий мисленням. Оскільки, відбиття зв'язків і відносин дійсності відбувається на післяпонятійному, надвербальному рівні, що особливо важливо для художньої творчості, цей вид мислення ніби поєднує в собі всі попередні рівні відображення, це дає можливість більше цілісного способу пізнання й робить наше відображення творчим. Вихідні основи цього відображення утримуються в предметному змісті зовнішніх перцептивних і розпізнавальних дій і уподібнені предметно-практичним і чуттєво-практичним діям властивостей об'єктів. Результуюча частина цього процесу відображення візуального мислення включає таку форму внутрішніх вікарних перцептивних дій, що дозволяє перетворювати виділений предметний зміст у динамічну систему функцій об'єктів або їхніх частин.

Якщо на більш низьких рівнях відображення (при мисленні наочно-діючому й наочно-образному) перцептивні дії використовуються для актуалізації і перетворення відомого – образів пам'яті при впізнанні і предметно-понятійних образах при

формуванні концептуальної моделі. На рівні візуального мислення ці дії направляються на визначення невідомого – структури функціональних зв'язків і відносин реальних або ідеальних об'єктів. Завдяки маніпулятивній здатності зорової системи можуть створюватися й перетворюватися взаємодії елементів концептуальної моделі, відтворюватися структура внутрішніх зв'язків і загальна динаміка функціональних відносин елементів, об'єднаних у цілісну систему.

Узагальнення засобами перцептивних дій може здійснюватися на широкій основі, за допомогою яких виявляються границі стійкої функціональної взаємодії елементів, встановлюється співвідпорядкованість функцій елементів, напрям, інтенсивність і загальна динаміка функціональних змін. У світлі подібного відображення елементи характеризуються не предметними властивостями, а процедурними особливостями змін їхніх станів. Установленням зв'язку елементів процедурного виду відтворюється дійсний «природний» процес функціонування об'єктів відображення за їх власними природними законами. Одночасно функції елементів здобувають «операціональний зміст», з якого можуть створюватися принципи здійснення адекватних практичних дій з об'єктами в реальних умовах. Визначення найбільш значущих і специфічних функцій елементів, стійких функціональних зв'язків, змінює й характер маніпулятивних дій. З орієнтування й дослідження вони перебудовуються на більш спрямоване й виборче виконання. Таким чином, відбувається ніби функціональна спеціалізація маніпулятивних дій, аналогічно тій, яка простежується в генетичному розвитку, коли сформовані «образи речей» і «образи зв'язків речей» перетворюються в «образи дій» з ними.

Ще раз підкреслимо, що візуальне мислення у процесі створення чи аналізу художнього образу, проявляється найбільшою мірою у творчості художників, архітекторів, дизайнерів, скульпторів, режисерів та інших представників творчих видів діяльності.

Для з'ясування поняття художнього образу вважаємо за потрібне розкрити зміст тих понять, які так чи інакше пов'язані з художнім образом та доповнюють його. Щонайперше, зазначимо важливість загального і конкретного в образі, емоціях, суб'єктивності, а також виділимо актуальність символу, видів символів у художньому образі, проблеми визначення і виокремлення типового факту тощо [17].

У образотворчому мистецтві поняття «образ» розглядають у двох аспектах. У першому – як позначення образу конкретного героя, як означення прийому чи засобу художньої виразності (метафора, гіпербола, порівняння). У другому – образ інтерпретується як цілісна форма відображення реального світу, як художня модель цього світу, що втілюється у певний художній твір, наприклад: «І буде син, і буде мати...» А. Лози, «Портрет М. Божія» В. Токарева, «Дівчина освітлена сонцем» В. Серова та ін. У будь-якому разі поєднання загального і конкретного у їхній взаємодії є невід'ємною властивістю – якістю художнього образу. І, на відміну від науки, яка, скажімо, ідеалізує і деталізує закони дійсності, мистецтво прагне до цілісного відображення і пізнання світу в багатстві і красі його деталей та ознак.

Якщо в наукових поняттях фіксується загальне, закономірне в його абстрагованому вигляді, то художній образ розкриває типове через конкретне, особливе, індивідуальне. Відкриття в мистецтві – це новий типовий факт, творчо осмислений та схарактеризований у рамках можливостей даного мистецтва, в якому працює художник. Типовим фактом тут може бути людина, вчинок, подія, життєва ситуація, емоційний стан, тематичний чи сюжетний мотив. Зазвичай, у пошуках такого факту, себто певного образу, художник-митець збирає різноманітний матеріал, що охоплює образи, переживання, життєвий досвід тощо, узагальнюючи і виділяючи з усього вищезазначеного конкретний типовий факт – здобутий художній образ. Пошук аналізованого факту завжди вимагає великої аналітичної

розумової роботи, волі й наполегливості. Справа в тому, що типового факту майже не існує в житті в чистому вигляді. А це означає, що насправді надзвичайно важко знайти життєвий сценарій, мотив чи людський характер, який би сповна й адекватно втілював у собі типову закономірність. Натура не дає готових образів для художника, вона – це словник, у якому той шукає окремі слова. І. Гете зазначав, що коли художник точно змалював живого пуделя, треба радіти народженню не нового твору мистецтва, а нової собаки. Зміст цих та інших аналогічних висловлювань зводиться до очевидного: художній образ не повинен бути точною копією одиничного явища.

Поняття «образ» змістовно обіймає досить широкий діапазон, що відображає увесь спектр людського сприймання. На нашу думку, воно має такий самий загальний зміст, як і поняття «віддзеркалення результату», а поняття «суб'єктивний образ» майже тотожне загальновідомому «психічне відображення». Суб'єктивність людини – це її індивідуальне бачення, притаманне лише їй. Суб'єктивність художника вказує на розвинену, неповторну щодо сприйняття світу, індивідуальність. Звідси, творчість за рахунок проявів емпатії художника – це постійне заглиблення у власне «Я», актуалізація і переосмислення ним свого світогляду і життєвого досвіду.

Зауважимо, що в художньому образі зосереджено відображення найважливіших особливостей мистецтва, де цей образ є першоджерелом та основою останнього. Розглядаючи підходи, за допомогою яких можна аналізувати художній образ як предмет вивчення, де однією з найважливіших складових є емпатія, вважаємо за доречне визначити два підходи, які відстоював А. Мігунов: «Перший – це відокремлення в такому вивченні власне естетичних і художніх проблем, таких, як особливості художнього відображення, типізація та узагальнення, умовність художнього образу. Другий підхід пов'язаний зі зверненням до різних аспектів філософського

аналізу із залученням матеріалу психології, семіотики та інших наукових дисциплін, що само собою виводить вивчення образу за межі художньої специфіки» [240].

Аналіз вищезазначених підходів, що виявляють предмет пізнання художнього образу, дає підстави розподілити останній на дві частини, зважаючи на погляд філософів та естетів. Аргументація цього зрозуміла: художній образ від початку його створення (у мистецькому творі і до моменту сприймання, опосередковано вбирає в себе комплексне в зображенні світогляду певного суспільства в усіх його проявах). Отже, від створення і до сприйняття художній образ мобілізує в собі й задає основні чинники, що сприяють цілісному сприйманню певного твору.

Художній образ, маючи всі основні властивості художньої свідомості, може розглядатися як її структурна одиниця. Структурно-функціональний підхід до вивчення художньої свідомості полягає в аналізі саме такої одиниці, оскільки вона моделює особливості, властиві художній свідомості в цілому. У вивченні специфіки художньої свідомості важливо вибрати найбільш адекватний аспект дослідження художнього образу. Ми зупинилися на естетико-семантичному аспекті, який підтверджує метафоричну природу художнього образу, його бінарну структуру, діалектично суперечливу подвійність, що зумовлює як амбівалентність, так і парадоксальність художньої свідомості.

Тісний взаємозв'язок візуального мислення й створення художнього образу розкриває типове через конкретне, особливе, індивідуальне, особливо проявляється у творчій діяльності [383].

Виразність художнього образу залежить від суб'єктивної переваги змістовних і формально-динамічних компонентів візуального мислення. Колір, форма, композиція, структура й фактура матеріалів, які використовуються це – виразні засоби художньої діяльності, виступаючи змістовними компонентами візуального мислення, що відображають особливості візуальної суб'єктивної

семантики. Засобами візуального мислення виробляється подальше абстрагування з концептуальної моделі узагальнених відносин елементів і визначення сутнісних властивостей функціональної структури об'єктів відображення.

Таким чином, у процесі сприйняття теми, аналізу ситуації та усвідомлення проблеми, створюється інтегральний цілісний суб'єктивний образ проблемної ситуації, образ того, що і є предметом творчого пошуку митця. Говорячи сучасною мовою, створюється образно-концептуальна або образно-символічна модель, адекватна виниклій ситуації, яка служить матеріалом, в якому знаходиться провідне протиріччя, конфлікт, тобто відбувається кристалізація образу, що підлягає художній реконструкції.

1.3.8. Саморегуляція творчого процесу

Безпосередній розгляд процесу створення творів мистецтва показує, що реальне «Я» внутрішньо перетворюється. У ньому, як у будь-якій системі, утворюється підсистема – художній суб'єкт (не співпадаючий із суб'єктом творчості в цілому), художня особистість і художнє «Я», що всередині себе «роздвоюється» на художнє «Я», і «Я» - образ.

У наш час виділяються два основних види регуляції творчої діяльності: по-перше, регуляція, здійснювана з боку реального «Я» за допомогою образів (у широкому сенсі слова, включаючи й інтелектуальні програми) – це розумова регуляція діяльності. Однак художня творчість за своєю основною суттю не є повністю розумовою, переважною в ній є тенденція до вираження повноти життєвого буття творчої особистості. Ця тенденція реалізується завдяки емпатичній здатності художньої особистості, що здійснюється за рахунок «Я» - образів. Реальне «Я» художника в цьому випадку не просто викорис-

товує образи, воно живе в образі, тому емпатія є не чим іншим, як життям в образі й це життя забезпечує органічний характер творчого акту.

Виходячи з цього, можна припустити, що без емпатії органічність творчого акту неможлива, що по суті є ще одним важливим теоретичним доказом на користь особистісного підходу в психології мистецтва, що вважає емпатію одним із центральних його понять.

У регуляції (саморегуляції) художньої творчості велику роль відіграє мотивація – ті суб'єктивні фактори, потреби, стани, які спонукають художника до творчої діяльності взагалі й до процесів емпатії. Питання про мотивацію в мистецтві досить складне саме по собі, але воно набуває особливої складності через природне роздвоєння особистості художника. Одна справа – мотивація з боку реального «Я», і зовсім інша – мотивація художнього, уявлюваного «Я». У зв'язку з цим, виникає потреба усвідомити співвідношення й принцип взаємодії між тією та іншою, свідомими мотиваціями, раціоналізованими і неусвідомленими (підсвідомі, несвідомі), які теж беруть участь у регуляції творчого процесу.

В емпатичних теоріях, особливо психоаналітичного напрямку, неусвідомлювані мотиви, як правило, трактуються як конфліктуєчі зі свідомістю особистості. Звичайно, у художній діяльності можливі й конфліктні відносини між свідомістю й несвідомим та надсвідомим. Наприклад, у тому випадку, коли мотиви, які стали небажаними для суб'єкта, витісняються зі свідомості художнього «Я». Разом з тим, аналіз художньої практики показує, що неусвідомлювані мотиви входять у процеси художньої емпатії лише за умови, якщо вони «зняті» з усвідомлюваної художньої мотивації, тому для абсолютизації антагоністичних відносин між свідомим і несвідомим по суті немає підстав. «Синергічні взаємини» між ними домінують за нормальних умов і сприяють творчій, у тому числі й художній, діяльності.

Результати досліджень також показують, що серед неусвідомлюваних установок художньої діяльності присутні такі, які є неусвідомлюваними в якийсь момент мотивами в системі художнього «Я» (їх, зазвичай, позначають терміном «підсвідомі мотиви»). Витиснення на якийсь момент одних мотивів є необхідною умовою нормальної роботи свідомості художника. Їхній регулюючий вплив, без контролю свідомості, створює величезне полегшення для роботи художнього «Я».

Питання мотивації художньої творчості досить розгалужене. Існують «зовнішні» мотиви – стимули (орієнтовані на успіх, матеріальні вигоди та ін.) і суцільно «внутрішні», творчі. Різняться й рівні мотивації: той що раціоналізується і раціоналізуємий, вербальний і невербальний, свідомий і несвідомий та ін. Нас у цьому випадку найбільше цікавлять ті мотиви, які пов'язані з емпатією особистості стосовно художньої форми, окремих її елементів, які регулюють процес створення твору мистецтва.

Специфічну мотивацію художньої діяльності спробував виділити й описати вже Ф. Шиллер [429, с. 12-14] у своїх «Листах про естетичне виховання людини» він виділив два базисних мотиви (мотиви йменувались «спонуканнями») людської діяльності: «почуттєве спонукання» і «спонукання до форми». Кожен з них, за Ф. Шиллером, необхідний, але вони однобічні й неспецифічні для мистецтва. Тільки об'єднуюче їхнє третє спонукання – «спонукання до гри» - виводить нас до сфери «естетичної видимості», художньої творчості. Об'єктом «спонукання до гри» є краса.

Усім художникам властиві дві взаємозалежні потреби, які відіграють мотивуючі ролі і ті, що виростають із фундаментальної ролі спілкування в мистецтві. Це потреба «мотиваційного наслідування» певному, ціннісно-привабливому зразку й потреба самовираження (експресії) засобами художньої форми. Емпатична основа як тієї, так і іншої потреб безсумнівна. Уже в період свого становлення художник прагне до повноти

творчої самореалізації, активно вживаючись в імпонуюче йому коло творчих індивідуальностей, персонажів, «масок», жанрових і стильових форм.

Свідоме художнє «Я» – вищий рівень саморегуляції художньої діяльності. Цей висновок вповні відповідає положенню, яке міцно укріпилося в науці, про те, що в процесі еволюційного розвитку кожна попередня функція, як відмічав Л. Віготський, перебудовується під впливом наступної. При всій складності взаємин між художнім – емпатичним «Я» і несвідомим єдиноприйнятним, для нас доцільним є такий методологічний підхід до аналізу емпатії, що виходить із її визначальної ролі у структурі свідомості, в її підпорядкованості несвідомого аспекту. В цьому аспекті Є. Басін, В. Крутоус припускають [26, с. 47], що зазначені властивості «Я» при певній інтерпретації можуть бути застосовані й до особистості художника, це можна показати на прикладі особистості В. Серова. Відповідно до спостережень І. Репіна, «В. Серов був сам по собі». Залишатися завжди самим собою, невпинно шукати й знаходити самого себе, переводити на свою мову скороминущі спостереження і мрії – чи не значить це бути творцем»? В. Серов «нікому не наслідуючи, у буквальному значенні, володів, як ніхто інший, здатністю раптом заговорити мовою іншого майстра, анітрішки не змінюючи при цьому своєї сутності, залишаючись собою до кінця». На думку В. Дмитрієва, В. Серов «розумно й прозорливо обкрадав усіх, він тільки міцнів і наливався силою, увесь час залишаючись вільним...». «Подібно старим майстрам, - зауважує С. Ернст, - він із щирою увагою й захватом розбирав, вивчав і переносив у свої роботи знахідки, що особливо полюбилися ...», зберігаючи при цьому власну глибоку своєрідність.

Художня особистість, як продуктивна особистість, формується не в актах художнього сприйняття, а в актах художньої творчості на базі присвоєння (за допомогою психологічних механізмів наслідування й емпатії) художньої мови, художньої

культури (сучасної й успадкованої). Поза цими актами вона сформуватися не може, актуально існує лише в них, а потенційно – у якості «диспозиційної особистості» зберігається в пам'яті, узагальнюючи й синтезуючи досвід особистостей, які формуються в кожному акті зі створення даного, конкретного добутку. Одні художники відрізняються більшою (як це було в В. Серова), інші меншою стійкістю своєї самості. Більшою або меншою несхожістю на інших (оригінальністю), більшим або меншим ступенем різноманітності прояву своєї художньої ідентичності. Наприклад, особливість В. Серова була в тому, що він майже ніколи не повторювався (залишаючись самим собою), у кожному новому творі мистецтва він інший, він не створив собі єдиної манери притаманної багатьом старим і новим майстрам.

У якості однієї з домінуючих і найбільш стійких рис характеру В. Серова називають серйозність. Дана риса виявилася ще в ранньому дитинстві й у наступні роки набула значного розвитку в зовнішньому вигляді, поведінці, мовленні тощо.

Естетична домінанта як світоглядний компонент художньої особистості забарвлює не тільки всі психологічні прояви, але й всі інші ціннісно-значеннєві (моральні, політичні, релігійні та ін.) у світогляді творчої особистості. Узята лише в цілому естетична спрямованість (мотивації, установки, диспозиції та ін.) створює системоутворююче ядро художньої особистості. Щоб стати художником потрібно опанувати зазначеною мовою, яка є надбанням культури й творчо її перетворити, застосувати в мовній художній творчості. Такого роду діяльність характеризує художника, його художню особистість, не просто як естетичну особистість, але й як майстра.

Як уже відзначалося, конфліктні відносини між свідомістю й несвідомим в художній творчості теж можливі, як правило, вони вирішуються за допомогою механізмів психологічного захисту художнього «Я». Коли вони стають небажаними для суб'єкта, витиснуті мотиви, залишаючись за порогом свідомо-

сті, зберігають свій енергетичний «заряд» і вимагають виходу у творчість, опосередковуючись при цьому як у свідомості творця, так і того, хто сприймає творчий добуток. Щоб не вступати в протиріччя з мотивами свідомості вони переробляються так, щоб стати установками, прийнятними для художнього «Я». Захисні механізми особистості виявляються в будь-якому виді художньої творчості, у будь-якому акті емпатії. Водночас було б помилковим ігнорувати той факт, що витиснуті, неприйнятні для художнього творчого «Я» мотиви, прагнення, навіть якщо вони досить сильні, можуть знайти пряме вираження у творчості. В цьому сенсі якби «Я» - образ був у якості уявного «Я», абсолютно ізольованого від реального «Я», він не міг би брати участь у процесі реального (а не уявного) регулювання акту творчості, що здійснює «Я».

Деякі вчені ототожнюють потребу самовираження (експресії) із «спонуканням до гри». Думаємо, що для цього є певні підстави, особливо коли йдеться про сценічне мистецтво. Адже сутність акторської майстерності полягає в ігровому виконанні ролей за принципом сценічного перевтілення. І все ж, на наш погляд, «спонукання до гри» створює особливу, самостійну мотивацію. Ігрова активність приваблива і для художника багатьма своїми аспектами, такими, як сам процес діяльності, а не тільки результат; несподіванка новацій, відкриттів, що супроводжують довільну діяльність та ін.

Повертаючись до проблеми мотивації, відзначимо що важлива роль ігрової мотивації в художній творчості змушує приділити пильну увагу феномену дитячої гри. Вона слугує не тільки освоєнню форм діяльності дорослих, але й початковому розвитку художніх здатностей – уяви, емпатії та ін. Усвідомивши це, стає зрозумілим настільки часте зближення художньої творчості, з одного боку, і дитячої гри – з іншого. При цьому одні говорять про те, що дитячий вік і дитяча гра становлять ніби загальний базис художньо-творчої особистості. Ін-

ші вважають, що в особистості зрілого художника завжди зберігаються, і продуктивно використовуються, деякі властивості дитячого віку. Треті воліють говорити про те, що в процесі художньої творчості відбувається специфічна регресія до «пройдених» дитячих етапів і шарів психіки, відбувається підключення відповідних психологічних механізмів.

Ключем до формування творчої мотивації є «надзадача», в яку художник зобов'язаний проникнути. Але надзадача за своєю суттю не понятійна, вона існує не на поверхні, а скоріше в її підтексті, перебуваючи в близькому спорідненні зі сферою несвідомого.

П. Симонов і П. Єршов [355, с. 130] сформулювали важливу загальну закономірність мотивації, суть якої полягає в тому, що всі людські потреби, у тому числі й «ідеальні», діляться на потреби збереження й потреби росту. Для задоволення перших позитивні емоції не потрібні, тому що усунення потреби в чомусь (і, отже, збереження стану балансу) саме по собі вже є нагорода. Задоволення ж потреб росту, розвитку, пов'язане з пошуковими діями, з ризиком, із проривами в незвідане, тому для стимуляції активності такого роду дуже важливе позитивне емоційне підкріплення.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновки про те, що саме рефлексія художнього «Я» до процесу й результатів власної художньої творчості є домінуючим фактором саморегуляції в мистецтві. Художня рефлексія синтезує в собі всі інші види мотивацій у вирішальному ступені, надаючи творчому процесові органічного, «природного» характеру, завдяки якому художній твір здобуває естетичні якості краси й виразності.

**1.3.9. Енергетичний потенціал
художника і художні здатності**

На сучасному етапі інформаційно-енергетичний аспект діяльнісних і комунікативних процесів інтенсивно обговорюється теоретично й досліджується експериментально в сучасній психології. Єдиної думки про те, як інтерпретувати поняття «інформація» і «енергія» щодо художніх творів, зокрема відносно психології мистецтва, не існує.

Доцільність вивчення й розгляду даної проблеми обговорювалася в роботах психологів, філософів, мистецтвознавців (Б. Ананьєв, Є. Басін, Л. Веккер, С. Ейзенштейн, В. Крутоус та інші).

Б. Ананьєв [12, с. 274-275] висунув гіпотезу, згідно з якою перетворення інформації (творчість, як відомо, обов'язково включає таке перетворення) припускає не тільки споживання, але й виробництво (генерування) енергії. Зокрема він писав, що у сфері творчого інтелекту «має місце парадоксальне для сучасної людини явище, яке, треба сподіватися, стане звичайним, повсякденним для майбутньої людини, – відтворення мозкових ресурсів і резервів у процесі самої нервово-психічної діяльності людини як особистості, суб'єкта праці, пізнання й суспільної поведінки».

Л. Веккер [55, с. 338] стверджував, що енергія інформаційних перетворень у сфері зрілого інтелекту «має найвищу якість», тобто є найвищим коефіцієнтом корисної дії». У такому випадку, можна стверджувати, що художник у сукупності його соціальних і природних якостей має здатність генерувати в акті творчості «резервну» енергію, ощадливо розподіляти й споживати всю наявну енергію для реалізації цілеспрямованих художньо-творчих дій. Повертаючись до визначення терміну «енергія» учені, які займаються даною проблемою, вважають, що енергія та інші синонімічні позначення – «си-

ла», «робота», «напруга» – стосовно духовної сфери, зокрема, художньої діяльності використовуються тільки в переносному, метафоричному сенсі в тому випадку, якщо енергія пов'язується з поняттям маси й фізичної причинності, як процес, що має місце при переході одного виду руху в інший. Цей рух може здійснюватися як у природі, так і в суспільстві, психіці й душі. В останніх випадках часто говорять про діяльність (працю), що має мотиви, мету й результати. При цьому, коли зазначений перехід здійснюється, ми говоримо про актуальну енергію, якщо вона не реалізована, але об'єктивно є така можливість, прийнято говорити про потенційну енергію.

Для виконання творчої роботи необхідна певна міра, ступінь енергії, або сила (інтенсивність) – потенційна й актуальна. Можна говорити про природні сили, соціальні, психічні: сила волі, характеру та ін.; духовні: сила творча, релігійного духу тощо.

Крім сили, важливим є зосередження, концентрація енергії, або напруга, що виступає у фізичному, біологічному, а також психічному і духовному аспектах. Різновидом останньої є творча художня напруга. Кожен вид енергії, сили, напруги має своє специфічне джерело (стимул). Безпосередньо у творчості художники використовують різні джерела, так звані стимулятори, - враження, спогади, закоханість тощо. Для художньої творчості необхідним фактором у створенні добутку є гармонія предметів і художніх образів. У зв'язку із цим для художника у творчості гармонія і її властивості, які він одержує від гармонічних предметів та з природи, побачених стимулюючих образів, – це необмежена кількість енергопотенціалу, що використовується в створенні художнього твору. Гармонія предметів і створюваних художніх образів, є присутнім не тільки в їхніх формах і просторових обрисах, але й у змісті: структурі, фактурі, композиційному, колористичному рішенні, у їхньому енергетичному наповненні.

При розгляді питання «енергетичного потенціалу художника», на нашу думку, необхідно також з'ясувати такі терміни як емоції, емпатія та ідентифікація.

Учені розглядають емоції як особливий клас психічних процесів і станів людини, пов'язаних з інстинктами, потребами, мотивами, що відбуваються у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху та ін.). Емоції можуть викликатися не тільки актуально сприйнятими, але й уявленими подіями [46, с. 567].

Найважливіша особливість емоцій полягає в тому, що вони можуть узагальнюватися й передаватися. Тому емоційний досвід людини набагато ширший, ніж досвід її індивідуальних переживань, - він формується також у результаті емоційних співпереживань, що виникають у спілкуванні з іншими людьми й, зокрема, викликаних засобами мистецтва.

Співпереживання може виникнути не тільки стосовно спостережуваних, але й уявлених емоцій, а також і стосовно переживань щодо персонажів художніх творів, кіно, театру.

Художники, створюючи, аналізуючи творчий добуток, використовують правило «золотого перетину» і прикладають його до всього навколишнього, і якщо вони не збігаються, виникає почуття дискомфорту. Визначити чи гармонічний певний предмет, художній твір, чи ні – дуже просто, гармонія предметного світу побудована за метричним законом «золотого перетину», який був виявлений шляхом аналізу видатних творів мистецтва графіки, живопису, скульптури, архітектури та ін. (довга грань 0,618, коротка 0,382). При цьому художникові необхідна не просто правильність, а гармонія предметів і творчих образів, енергопотенціал яких він може використовувати у створенні свого твору. Так, наприклад, при створенні фігури Давида від Б. Мікеланджело вимагалася величезна творча сила думки, почуттів, внутрішніх переживань і енергії. І всі вони, завдяки гармонії, виявилися зосередженими у своєрідному

аккумуляторі енергії та інформації, все це художник вклав у своє творіння, показуючи все, на що він здатен.

Таким чином, на перший погляд, художню енергію можна визначити як різновид духовної енергії, або енергії духу. Під духом тут розуміється та сторона особистості художника, що «відповідальна» за ідейний зміст художньо-творчої діяльності, за її ціннісний вимір, художнє, естетичне, філософське, релігійне та ін. Проте, той факт, що в художній творчості людина розкриває вільно не тільки фізичну, психічну, але й «духовну енергію», для художників, що замислюються над природою «творчого акту», є цілком зрозумілим. Тому припустимо, що в художників не виникає філософських сумнівів щодо буквального значення таких понять, як творчий задум, художні сили, напруга, енергія.

Художник, створюючи творчий добуток, використовує не тільки величезну базу накопичених знань, умінь і навичок (композиційне мислення, професійне бачення структури художнього матеріалу, ритм, кольорова гама, гармонія), але й свій внутрішній світ, суб'єктивний творчий потенціал, психоемоційний, духовний стан у процесі створення художнього твору, в якому автор підсвідомо говорить про своє внутрішнє «Я».

У процесі аналізу проблеми творчого, енергетичного потенціалу художника, ми вивчали висловлювання багатьох художників, мистецтвознавців, критиків, щодо робіт народного художника України А. Лози [207, с. 1-96], які, аналізуючи його творчість, представляли своє бачення енергетичного заряду в роботах цього митця.

Так, І. Божко відмічав «...потужну, пастозну, насичену, живу енергетику, яка запам'ятовується тому, що живописець дивним образом почуває колір. А колір – це душа живопису, і він або є на полотні, або його немає» [207, с. 90].

О. Тарасенко вважає, що «художник часто об'єднує сучасний мотив з міфологічною або біблійською тематикою. Це дає

можливість вплести свій мотив до вічного орнаменту провідних сюжетів людства. Міфологічний простір ніби формує цільність загальної картини світу. Світло стало для живописця основним засобом передавання прекрасного, вічного. Це може бути не тільки світло свічки, сонячні заходи та світанки, таємниче світло місячної доріжки на воді. Художник малює світло в глобальному прояві. В картині повинно світитися все, або прагнути й допомагати цьому, - вважає А. Лоза, ... на глядача повинен вилитися потік світіння різних кольорів – блакитних, зелених, червоних. Віддаю пріоритет золотому (вохра, кадмій жовтий), тому що він діє благодатно на людину. Золото – колір Сонця, колосся, осені й фону ікон...» [207, с. 91].

При написанні портрету частіше за все А. Лоза використовує образ жінок «Мати копає», 1973 р. (див. додатки, рис. 9), «І буде син, і буде мати...», 1991 р., (див. додатки, рис. 10). Він тягнеться до краси, тому і знаходить її. Для цього не обов'язкові молодість і класичні пропорції обличчя, необхідна тільки присутність внутрішньої енергії добра, любові і світла [207, с. 91].

Вважаємо, що в художній творчості, так як і в сприйнятті результатів самої творчості, енергетичні процеси проходять дві стадії напруги енергії й розряду. Напруга пов'язана з тим, що дія сил художника спрямована на подолання опору структури художнього матеріалу, перетворення творчого матеріалу (графіт, акварель, масло, туш, дерево, камінь тощо) при створенні твору, мовою творчості, що має емоційно-естетичну природу. Своєрідність художнього розрядження енергії також пов'язана з тим, що почуття рівноваги, задоволення, емпатії насолоди мають особливий, естетичний характер. Щодо цього С. Ейзенштейн [443, с. 170] так визначає творчий акт художника: «Те, що здається магією осяяння, є не більшим, аніж результат тривалої праці, іноді при великому досвіді й великому запалі енергії».

Далі розглянемо питання про те, що ж є джерелом художньої енергії, що її живить і підтримує на потрібному для творчості рівневі.

Художник у процесі створення творчого добутку широко використовує не тільки спостереження й самоспостереження, але й різні експериментальні методики (вибір художнього матеріалу, творчий індивідуальний стиль даного добутку, сполучення кольору, структури й форми, передбачення наслідків та ін.).

Цей необхідний рівень, «запал енергії» ми, слідом за С. Ейзенштейном, назвемо художньою напругою, що розглядається у вигляді енергетичного стану духу художника, який характеризується як «підйом душі над звичайними станами», що має поряд з матеріальними, фізіологічними умовами й «свою самостійну ідеально-духовну причину». При цьому підкреслимо, що художня напруга концентрує фізичну й духовну енергію для здійснення творчого акту. Проте, більш фундаментальним у взаємодії фізичної і духовної напруг представляється духовне.

У художників давно помічена й описана психологами, філософами, мистецтвознавцями, енергетична функція віри, надії й любові, в якій прояв творчого, енергетичного, естетичного й духовного потенціалу досягає творчої вершини. Переживання віри, надії й любові поряд з іншими духовними почуттями й станами є джерелом, стимулом надчуттєвої (екстрасенсорної) енергії, які виступають тим сенсом, тією інформацією, що на базі цієї енергії передається в актах «внутрішнього» спілкування. Потужним джерелом і стимулом екстрасенсорної енергії є любов, як у широкому розумінні (до природи, життя, мистецтва й т.п.), так й у вузькому (коло близьких людей).

Вважаємо, що про художню енергетику доречно говорити лише тоді, коли має місце духовне переживання створюваного художнього образу, що здобуває специфічний, інтегральний художньо-естетичний характер. При цьому роль «двигуна» відіграє естетична емоція, що в акті художньої творчості може виконати свою енергетичну роль лише в нерозривній єдності з моральними переживаннями. У свою чергу, моральні переживання є потужним чинником, що створює напругу, яка заря-

джає талант художника, наповнює його творчою енергією. Моральне переживання – це й особлива внутрішня робота, кінцевою метою якої виступає творче знаходження духовної, моральної гармонії, досягнення морально-значеннєвої відповідності свідомості й буття. На шляху досягнення даної мети необхідно перебороти різного роду труднощі, протиріччя, моральні конфлікти й кризи. Все це вимагає зосередження моральної сили – енергії.

Так, наприклад, на шляху реалізації своєї потужної моральної потреби В. Ван Гог зустрічає перешкоди, певною мірою пов'язані з особливостями його особистості, характеру, але головним чином – з важким навколишнім середовищем. Багато дослідників його творчості вважають, що В. Ван Гог звертається до живопису як засобу, що дозволяє перебороти моральні конфлікти й задовольнити тим самим фундаментальну мету – моральну потребу. У листах братові Т. Ван Гогу він постійно проводить думку, що для того, щоб стати художником, потрібна любов до людей, тому він сам малює, щоб радувати людей. У картинах йому хотілося висловити речі, «втішливі» для людей, як музика. В. Ван Гог розумів, як важливо для діяча мистецтва розвивати в собі енергію: «необхідність вічно оновлювати свою енергію» він пов'язував з боротьбою із самим собою, з моральним самовдосконаленням.

Однак, як відомо, на обраному художником шляху виявилися свої перешкоди, пов'язанні з нерозумінням, суперечностями з боку художників, критиків, діячів мистецтва щодо його творчої спрямованості, у період початку епохи «імпресіонізму». Моральний зміст, енергетичний потенціал, закладений у В. Ван Гога, не могли бути вичерпані живописом до кінця, і в цьому полягало одне із джерел його моральних страждань, незадоволеності.

Енергійність як якість, що свідчить про талант і високу професійну культуру художника, виявляє себе в здатності лег-

ко мобілізувати художню енергію й раціонально, ощадливо регулювати її витрати, тому в багатого силами художника, підсвідомий та свідомий процес починається у середині й лише потім виражається в зовнішній формі. Крім того, якщо торкнутися питання про порушення, мобілізацію художньої енергії, істотний інтерес представляє проблема ощадливого її регулювання. У зв'язку з цим думаємо, що фізична енергія підкоряється закону збереження енергії для якого характерне те, що перенос енергії з одного духовного змісту (у нашому випадку морального) на інше (естетично-художній зміст) не пов'язаний зі зменшенням «зарядженості» першого. Тут, енергія ніби перетворюється в художню форму або структуру, в новий вид її існування у вигляді щиросердного переживання, насолоди, (емпатії), якими художник «заряджає» довколишнє середовище.

1.3.10. Місце емпатії у структурі художніх здатностей

Емпатійні прояви у процесі творчості художника є, на наш погляд, специфічною формою відображення суб'єктом об'єктивної реальності й складовою системи взаємодії творчого «Я» художника з фантазіями і соціумом. Психологічним механізмом мікрогенезу емпатії є емоційне перемикання з емоцій об'єкта емпатії на емоції її суб'єкта.

Дана проблема вивчалася і аналізувалася у працях психологів, філософів, мистецтвознавців (Б. Ананьєв, Е. Басін, В. Бойко, Л. Веккер, Е. Еріксон, Л. Журавльова, І. Кон, В. Крутоус, С. Максименко, А. Маслоу, О. Саннікова, О. Чебикін, С. Ейзенштейн та інші).

Сучасні вчені виділяють наступні форми емпатії: естетична емпатія означає проникнення в художній об'єкт, джерело естетичної насолоди; емоційна емпатія – засновується на механізмах проекції й наслідування моторних і афективних реа-

кцій іншої людини; когнітивна емпатія – базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія); предикативна емпатія – проявляється як здатність людини пророкувати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях. Як особливі форми емпатії виділяються: співпереживання – переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею та співчуття – переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншого.

Щодо класів, рівнів та типів емпатії, на нашу думку робота Л. Журавльової «Психологія емпатії» [137, с. 68-74], є суттєвим внеском у розгляд питання стосовно предмета нашого дослідження де саме автор розрізняє:

- класи або підсистеми стосунків: стосунки зі світом явищ і предметів, взаємовідносини з іншими людьми, з собою;

- рівні психічного відображення: елементарні емпатійні стосунки, особистісно-сміслові емпатійні стосунки, трансцендентні емпатійні стосунки.

- типи емпатійних стосунків: з живими об'єктами; квазіемпатійні – (стосунки з неживими об'єктами, що виникають у результаті прийняття їх за соціальні перцепти та їх антропоморфізацію), аутоемпатійні.

За реальністю сприймаємого об'єкта, Л. Журавльова розрізняє три типи емпатійних стосунків: реальні, віртуальні та інтерсуб'єктивні [137, с. 74].

З розгляду наведеного дослідження вважаємо, що, внесок емпатії у структуру творчої особистості (особливо в образотворчому мистецтві) досить вагомий, де квазіемпатійні стосунки – (моносуб'єктні та інтерсуб'єктні) відіграють велику роль у формуванні повноцінно творчої структури митця.

У світі накопичено і зафіксовано колосальний загальнолюдський досвід, який свідчить, що людина, суб'єкт культури у своїй діяльності, вчинках, думках, переживаннях, спирається на загальнолюдські духовні й моральні цінності. Культура, як

онтологічне підґрунтя живить і зрощує особистість, забезпечує людину зразками й засобами вирішення особистісних завдань. При цьому, свідомість людини розвивається в середині культурного цілого, у якому кристалізується досвід діяльності, спілкування й світосприймання, де людині необхідно не тільки засвоїти цей досвід, але й переробити на його основі свої природні можливості й здібності так, щоб відбулося «друге народження» – народження свого власного життєвого шляху.

Фактором, необхідним для художника в реалізації твору мистецтва, є гармонія предметів і художніх образів. У зв'язку з цим, для художника гармонія і її властивості у творчості, які він одержує від гармонійних предметів і з природи, побачених стимулюючих образів – це необмежена кількість енергопотенціалу, що використовується у створенні художнього твору. Гармонія предметів художніх образів, які створюються засобами образотворчого мистецтва, опосередковується як у формах та просторових обрисах, так і в змісті (структурі, фактурі, композиційно-колеристичному рішенні), у їх емпатійному впливі на художника, де емпатія може розглядатися як нераціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей, що є необхідною умовою для розвитку такої професійної якості, як проникливість.

Сьогодні виділяють наступні форми емпатії: естетична емпатія означає проникнення в художній об'єкт, джерело естетичної насолоди; емоційна емпатія – засновується на механізмах проєкції й наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини; когнітивна емпатія – базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія); предикативна емпатія – проявляється як здатність людини пророкувати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях. Як особлива форма емпатії виділяється: співпереживання – переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею та переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншого.

Процесуальні характеристики емпатії, що відрізняють її від інших видів розуміння (ідентифікації, прийняття ролей, децентралізації та ін.), проявляються в слабкому, недостатньому розвитку рефлексивної сторони свідомості, замкненості у рамках безпосереднього емоційного досвіду. Емпатича здібність зростає, як правило, з ростом життєвого досвіду й розвитком творчої уяви.

Особливо важливою характеристикою емпатії в художній творчості є ідентифікація, де «...відбувається ототожнення себе з персонажем художнього твору, завдяки чому здійснюється проникнення в значеннєвий зміст твору, його естетичне переживання» [46, с. 196].

У наукових роботах і дискусіях вчених другої половини ХІХ століття першу систематичну теорію емпатії розробив і опублікував Т. Ліппс. Пізніше Т. Ліппс визначив емпатію через взаємини між об'єктом і суб'єктом сприйняття – як «зникнення подвійності у свідомості між об'єктом і суб'єктом». В подальшому, завдяки трактату німецького естетика й критика В. Воррінгера «Абстракція й відчуження», концепція емпатії набула популярності серед художників і теоретиків мистецтва.

Р. Грінсон розглядав емпатію з іншого боку, як емоційне знання про почуття іншого, передсвідомий феномен, що допомагає зрозуміти особистість, розділити її почуття. Він вважав, що емпатія припускає тонку рівновагу, можливість перейнятися почуттями іншої людини, не будучи при цьому залученим – відігравати роль спостерігача. Однак, якщо емпатія безконтрольна, залучення в почуття особистості стає занадто інтенсивним, що призводить до порушення ідеальної дистанції й позбавляє аналітика об'єктивності.

В цьому сенсі розвиваючи ідеї М. Кляйн та Н. Баругел, Р. Грінсон розрізняв симпатію й емпатію, однак дав їм інші визначення. Так, згідно із поглядами авторів, симпатія полягає в здібності переживати або страждати разом з іншою людиною, що ґрунтується на відчутті схожості з об'єктом, тобто у струк-

турі присутній елемент згоди з тим, що відчуває інша людина, і, отже, більша міра емоційного залучення. Емпатія є переживанням або стражданням усередині об'єкта – у цьому випадку ідентифікація здійснюється на підставі якостей суб'єкта, вкладених усередину об'єкта (проективна ідентифікація). Н. Баругел розглядає обидва процеси у світлі ідентифікації, і бачить у них два різновиди ідентифікації: інтроєктивну й проективну. Р. Грінсон також відрізняє емпатію від інтуїції, оскільки перша пов'язана з почуттями, а остання – з інтелектом.

В останні роки над осмисленням проблеми емпатії досить плідно працював Х. Кохут. Наукову траєкторію його творів можна візуально уявити у вигляді дуги великого кола, що починається роботою «Інтроекція, емпатія й півколо психічного здоров'я», що проходить через останній розділ книги «Аналіз «Я» й подано у праці «Як виліковує аналіз?».

Загальна (інваріантна) тема портрета – індивідуальне життя людини, індивідуальна форма її буття. Незалежно від того, скільки осіб зображено на портреті – двоє (парний портрет) або декілька (груповий), кожен з них на портреті має відносну автономію. На портреті можуть звучати дві, три теми й т.д., але кожна з них – тема індивідуального життя. Якщо теми втрачають свою самостійність, портрет виходить за межі своєї жанрової специфіки. Так, наприклад, якщо темою виступає подія, перед нами не портрет, а картина, хоча її герої можуть бути зображені портретно. Інтелектуальне, внутрішнє споглядання творів мистецтва, у процесі якого суб'єкт вбирає в себе увесь світ предметів і зв'язків з боку їхнього значення, змісту, докорінних питань людського існування на рівні свідомості, поринає в самого себе. Людина при цьому звільняється від односторонності, від вузькості пристрасті або випадкового настрою. Спостерігач припускає різноманітне сполучення інших характеристик – соціальний стан, національність, вік, релігійні й моральні ознаки, характер та ін. Спостерігаючи й розмірковуючи, індивід зображується на портреті в зовнішньому вигляді, а через нього здійснюється своєрідний вихід у внутрішній світ конкрет-

ної, реальної, існуючої в минулому або в сучасності людини. Головне тут – дзеркало душі – вираз очей, погляд спрямований вдалину або той, що йде в глибину душі – «проходить» крізь глядача.

Класичний портрет опускає те, що належить простій випадковості, скороминучій ситуації, властивій людині в реальному житті. Тому в прояві духовних, щиросердечних, критичних психологічних станів персонажа відображаючи життя, яке, наприклад, яскраво виражено в роботах І. Репіна (Іван Грозний убиває свого сина), Л. Лото (несіння хреста). Портрет не тільки зображує індивідуальність людини, але й виражає індивідуальність художньої особистості автора, тому портрет може розглядатися як «автопортрет». Художник вживається в образ моделі проявляє емпатію, завдяки чому осягає духовну сутність людської індивідуальності, яка проявляється тільки в акті емпатії (перевтілення) у процесі злиття «Я» моделі й «Я» автора. У результаті виникає нова єдність, подібна до тої, що виникає між художником і моделлю. Оскільки портрет завжди в чомусь схожий на автора, одночасно він у чомусь не схожий на модель. Подібність і несхожість однаково важливі для портрета.

Як відомо, психологія мистецтва складається з психології художньої творчості й психології художнього сприйняття. Точкою їхнього перетину є твір мистецтва. Художнє сприйняття – усього лише друга, завершальна частина певної цілісності. Створення твору мистецтва – це безпосереднє, найближче завдання творчого суб'єкта, його кінцевою метою є певний вплив, при безпосередній ролі художнього твору, на духовний світ сприймаючих. У розгляді художньої комунікації цьому загальноприйнятому членуванню відповідають такі ланки: художник; мова виду мистецтва, використана художником; творчий процес формоутворення; витвір образотворчого мистецтва в єдності його матеріальної й ідеальної сторін; особистість (сприймаючий), публіка (анонімна безліч сприймаючих).

В образотворчому мистецтві поряд з використанням засобів мовного спілкування величезну роль відіграють також неверба-

льні канали й засоби комунікації. Тому у структурно-семіотичних дослідженнях мови мистецтва їх, не без підстав, називають «вторинними моделюючими системами». При цьому безпосередньо процес формоутворення в мистецтві не є самоцінним, його надзадачу становлять перетворення й новації в змістовно-значеннєвій сфері твору мистецтва, де важливу роль відіграють процеси «згущення» і «розрідження», що виражаються у значенні і змісті. Завдяки цим і багатьом іншим аналогічним процесам, художній образ, який виникає, відрізняється величезною ємністю, сконцентрованою закладеною в ньому інформацією.

У психології вважається, що в діяльності художника відчуття це не просто своєрідна внутрішня допомога інтелекту, не тільки джерело первинного психічного матеріалу, а й найвагоміший елемент творчості, що уможливило більш точно і емоційно перенести образ на полотно. Звісно, що, окрім відчуттів, у процесі творчості присутнє й візуальне мислення, яке забезпечує цілісне віддзеркалення. Це дає змогу припустити, що в художній комунікації, яку від мовленнєвої відрізняє підвищена активність сприймаючого суб'єкта, дуже яскраво виражена взаємодоповнюваність – «навмисного» і «ненавмисного», «знакового» і «мовленнєвого», свідомого й несвідомого, компонентів, рівнів. Завдяки цьому, витвір мистецтва виражає набагато більший обсяг інформації, ніж той, який усвідомлював і прагнув цілеспрямовано передати особистості художник.

Існує досить багато різних методологічних установок тлумачення сприйняття витвору мистецтва за типом об'єкт – суб'єктного відношення. При такому підході витвір мистецтва представляється як щось зовсім далеке суб'єктові, який сприймається, як «річ». На одному полюсі тут виявляється щось абсолютно безжиттєве, статичне, а на іншому полюсі концентрується духовна активність, що виходить від суб'єкта сприйняття. Відтак витвір художнього мистецтва неправомірно зводити до матеріального носія певного змісту, де по суті воно є духовним продуктом творчості художника, у ньому втілене, об'єктивно живе, людське, внутрішнє, особистісне, духовне «Я» у змісті.

Сприйняття творів мистецтва, завдяки психологічній активності, що сприймається фактично, знімає протилежність між об'єктом (твором мистецтва) і суб'єктом (особистістю). Твір мистецтва в даному контексті усвідомлюється як об'єктивний результат духовної творчої діяльності автора, що засвоюється сприймаючим суб'єктом. Неживий предмет – носій, наділяється деякими рисами суб'єктності, а відносини між особистістю і твором образотворчого мистецтва здобувають подвійний характер: одночасно об'єкт – суб'єктний і суб'єкт – суб'єктний.

Первинні теоретичні передумови для формування такого підходу до художньої комунікації створив В. Дільтей. У його концепції «наук про дух» важливе місце зайняли такі поняття, як: індивідуальність культурного об'єкту, тлумачення, розуміння, герменевтика, де основними поняттями є: розуміння, зміст, мова, текст, інтерпретація, традиція, герменевтичне коло, частина й ціле, пояснення, емпатія та ін. М. Бахтін, підкреслюючи момент діалогічності, суб'єкт – суб'єктності у відносинах між сприймаючим і твором мистецтва, фактично має на увазі феномен «пожвавлення» і «одухотворення» емпатії.

Апофеозом художнього «зараження» є «злиття душ» творця мистецтва із суб'єктом. Справжній витвір образотворчого мистецтва робить те, що у свідомості сприймаючого знищує розподіл між ним і митцем, і не тільки між ним і художником, але й між ним і всіма людьми, які сприймають той же твір мистецтва. У цьому, на наш погляд, і є звільнення особистості від свого відділення від інших людей, від своєї самотності, де у злитті особистості з іншими, полягає головна приваблива сила й властивість образотворчого мистецтва. У процесі сприйняття суб'єкт переживає почуття, заражаючись тим станом душі, у якому перебуває художник, народжуючи свій витвір і почувачи своє злиття з іншими людьми, при цьому предмет або об'єкт, що викликає цей стан, і є мистецтво. В цьому сенсі перцептивна емпатія припускає активну діяльність уяви сприймаючого, у процесі якого відтворюється художній образ. Але не це є кінцевою метою худож-

нього впливу, де відтворення художнього образу слугує завданням перетворення особистості у самому акті сприйняття. Індивід сам перетворює свою особистість, але за «образом» художнього витвору й особистості автора, що створив його.

У процесі сприйняття художнього твору – творчого сприйняття у людини формується «актуальна» особистість, аналогічна «актуальній» особистості митця, втіленої у творчому пошуку. Творче «Я» художника, відтворене сприймаючим, може бути визначене із психологічної точки зору як емпатичне «Я». Емпатія – це і є процес формування й функціонування в системі «Я» іншого (інших) «Я», з якими, або з яким, воно себе частково отожднює. У сучасних теоріях, як розглядалось вище, емпатія часто позначається терміном «ідентифікація». Злиття «Я» особистості, з художнім «Я» художника завершує емпатичний процес у сприйнятті. Це вже не початкова, перцептивна у вузькому сенсі емпатія, а емпатія завершальна, результуюча. Отже, співтворчість індивіда – це нерозривна єдність двох процесів, де з одного боку – співтворчість художнього образу, з іншого, співтворчість своєї власної індивідуальної особистості «за образом» особистості митця. Зміст і характер обох процесів і становлять сутність емпатичного аспекту сприйняття.

Емпатичне «Я» починається з моменту початку відтворення художнього образу й завершується по закінченні цього акту. Але якщо початок і кінець процесу усвідомлюються, то психологічні механізми перетворення образу в «Я» і ідентифікація із цим «Я», протікають у сфері неусвідомлюваного, тому у сприйнятті особистості безпосередньо визначений тільки зовнішній, матеріальний шар художньої форми. При всій своєрідності сприйняття творів мистецтв у них є риси, до усвідомлення яких людина деякою мірою вже підготовлена своїм життєвим досвідом, змістом духовного життя іншої людини. При цьому ми вживаємося в духовний світ творця, споглядаючи його зовнішні вираження й «розшифровуючи» їх як якісь комунікативні знаки.

В аспекті аналізу проблеми емпатії вважаємо за необхідне

також розглянути механізм синестезії, у якій традиція упорядкування предметів образотворчого мистецтва за їхнім символічним змалюванням сходиться, як відзначав В. Тернер, до глибокого архаїчного мислення. У сучасної людини в її свідомості поряд з потужними понятійними основами класифікації й категоризації закріпилися слабкі взаємодії плану вираження й плану змісту. По суті, ми тут маємо справу з відомим механізмом, характерним для маленької дитини [427], де звуковий символізм, що спирається на відповідність емоційного тону звукового образу слова й емоційного тону власного змісту слова, подає додаткову інформацію для репрезентації останнього. Так і колірний символізм, поєднуючи об'єкти, що мають для суб'єкта подібний колірний, емоційний тон, допомагає йому узагальнювати, виділяти закономірності, упорядкувавши їх, будувати прості зв'язки в створенні емпануючого образу [223].

У дослідженнях В. Петренко й В. Кучеренко [279] стверджується, що механізмами, які реалізують відповідність кольору й емоційного стану, являються механізми синестезії. Нагадаємо, що феномен синестезії полягає в тому, що відчуття однієї модальності оцінюється й описується в категоріях іншої сенсорної системи («солодкий голос», «нудьга зелена», «кисла фізіономія» тощо). Але, за допомогою механізмів синестезії, які розглядаються як універсальна форма домовленнєвої категоризації, що передує категоризації у поняттях (L. Marks), очевидно й відбувається відтворення або реконструкція цілісного інтермодального образу, який здійснюється шляхом сприйняття однієї модальності.

Таким чином, при розгляді внеску емпатії в художню творчість можна вважати, що емпатія в різних її проявах є потужним структурним компонентом та джерелом натхнення особистості художника, а її аналіз відкриває перед дослідниками нові перспективи, оскільки цей феномен є квінтесенцією особистісного підходу.

1.3.11. Творчий інтерес та художні здатності особистості

Образотворче мистецтво, як особливий вид художньо-естетичної діяльності творця, розвиває творче мислення, емоції, уяву, уявлення та уявлювання, професійне сприйняття кольору, при сприйнятті візуального образу, в якому в художника сприймаючого красу форми, об'єму, кольору й композиційних співвідношень, відбувається процес професійного становлення творчої особистості.

У формуванні повноцінної, гармонійно-розвиненої творчої особистості, велике значення мають різноманітні види художньо-творчої діяльності. У цьому сенсі образотворче мистецтво вчить не тільки дивитися на світ і його різноманітні явища, а також розвивати чуттєво-творчі художні здатності людини.

У зв'язку з цим С. Максименко вважає, що «важливою складовою внутрішнього світу є інтенції, у широкому значенні цього терміна. Усе, що поєднується поняттям рушійних сил, джерел активності, джерел розвитку, у науці називається мотивами, потребами, схильностями, інстинктами. Ця складова психіки, складова особистості, безумовно, повинна розглядатися як компонент внутрішнього світу» [217, с. 172]. У контексті розуміння особистості, С. Максименко вважає, що віднесення мотивів до спрямованості є помилковим тому що, говорячи про спрямованість, ми говоримо про свідомо поставлені далекі (або віддалені) цілі, змісти і цінності особистості. Між потребою й метою, між потребою й мотивом, між потребою й цінністю – величезна дистанція. Ми не можемо стверджувати, що в систему спрямованості варто включати інстинкти, схильності, прагнення, потреби тощо. Тому С. Максименко вважає все це внутрішнім світом. З іншого боку, звичайно ж, якщо йдеться про переживання, як про констатуючі явища

внутрішнього світу, то, насамперед, людиною переживається саме інтенція [217, с. 172].

С. Максименко також відзначає [217, с. 174], що зустріч із потребою може виникнути не зсередини, коли має місце пошукова активність, коли Я зустрічається з об'єктом, і тоді народжується потреба. Все це може відбуватися й у стані спокою, коли пошукової активності немає, однак випадково виникає об'єкт, і людина розуміє, що вона хоче цей об'єкт – тоді виникає потреба. Так, у дитини виникає потреба в іграшці. Це зовсім не потреба в спілкуванні. Потреба в спілкуванні закономірно виникає зсередини. А от потреба в іграшці може виникнути й ззовні. Так, у дорослої людини виникає маса інших потреб, наприклад, у ситуації конкуренції, через моду тощо.

У цілому С. Максименко приходять до такого розуміння інтенції: «інтенція починає «переживатися», коли виникає потреба. Тобто, даний осередок заповнюється і тоді виникає переживання. Ми не можемо говорити про неусвідомлювані потреби, так само як і про неусвідомлювані мотиви. Якщо взяти чіткий, строго генетичний, ортогенетичний критерій, то можна говорити про те, що потреба може «переживатися» завжди. А значить вона усвідомлена, як і особистість у цілому, тому що свідомість не виникає з неособистості, як саме живе тіло не виникає з неживого, точно так, як свідомість не виникає з несвідомого. Існує якийсь постійний процес, просто міняється форма представленості цих явищ [217, с. 174]. «Початковим компонентом мотиваційної, потребнісної, інтенціональної сфери особистості є стабільний, динамічний, енергетичний стан, який називається потребою. Вважається, що це якийсь носій, енергетично ємний, якась сила, що забезпечує рух, буття живої істоти взагалі й робить його впорядкованим, передбачуваним і нескінченно існуючим. Тобто фактично його розвиток, його ріст завершуються тільки тоді, коли фізичне тіло не може далі існувати. Однак цей носій, ця потреба існують завжди» [217, с. 173].

Потреба, нестаток, мотиви, спонукання до творчості, які, так чи інакше, провокують дію інтенції художника, по суті не спостережувані. Звідси виходить, що творчий процес виявляється мотивованим навіть у тих випадках, коли не супроводжується свідомим наміром художника. Уже всередині творчої інтенції живе щось, що дозволяє вибирати між різними варіантами художнього перетворення, не апелювати до свідомості, – щось, що запускає творчу дію, направляє, регулює й доводить її до кінця.

Інтенція будь-якого художника проявляє себе як внутрішня схильність його до якихось тем, способів художньої виразності, до притаманних лише йому стилістичних і композиційних прийомів. У цьому сенсі інтенція виступає свого роду регулятором, що орієнтує різних художників на розробку відповідних їхньому даруванню тем і жанрів.

Будь-які форми творчої активності художника, в остаточному підсумку, підлегли цілям одного типу – створенню твору мистецтва, передбаченню можливих дій, які покликані привести до цього результату.

Розвиток художньо-творчої активності особистості, художнього інтересу припускає виховання особливих якостей індивіда, як творчої особистості, оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками в образотворчій і декоративно-прикладній діяльності. Дана навичка, безсумнівно, призводить до вміння створювати й розуміти художній образ, вміння виражати своє власне ставлення до мистецтва й дійсності.

У діапазоні даного дослідження, на наш погляд, також необхідно розглянути питання індивідуального рівня активації, як особливої властивості нервової системи – активованість, уведена в контекст диференціально-психологічних досліджень Е. Голубевої, що розглядається автором як безсумнівно рефлекторний баланс процесів збудження й гальмування, що характеризує стійкі індивідуальні розходження. Від індивідуального рівня активізації – (високого і низького), суттєво залежать якісні особли-

вості загальної розумової й рухової активності, що є основним у структурі художніх здатностей творчої особистості.

Вважаємо, що оптимальним для творчості є такий стан, коли й збудження і гальмування виступають як рівнозначні величини. У цьому випадку це прерогатива сангвініка – сильного типу. Суб'єктивно такий стан оцінюється як найкращий для творчої діяльності: з'являється можливість зосередитися на головному, відсторонити непотрібні думки й почуття. Для того, щоб відбулося народження твору мистецтва, необхідна тривала підтримка збудження, тобто наявність так званої творчої домінанти, яка виступає як вогнище стаціонарного збудження. Домінанта є результатом наявності в структурах мозку міцних, утворених протягом життя, зв'язків, які, перебуваючи звичайно в пригашеному стані, яскраво спалахують за певних умов.

У міру формування професійно-художніх домінант людини починає зважати на такі сторони природного й художнього світу, які до цього їй були недоступні. Кожен художник знає, як нелегко буває розігріти творчу домінанту й домогтися стану, коли творчий процес нібито іде сам по собі.

Е. Голубева [92, с. 152], розглядаючи дані психофізіологічні процеси, вважає, що високий рівень мозкової активності є не обов'язковим (хоча й важливим) фактором успішної діяльності. Виразність гальмівних процесів виступає сприятливою нервовою передумовою психічної саморегуляції, що полегшує вироблення методичності, організованості в діях, систематичності.

Таким чином, в одних випадках активність, якщо образно виразитися, виступає як «надлишок енергії», дозволяє безпосередньо, без додавання особливих зусиль, витримувати значне нервово-психічне навантаження. Активність іншого роду – планувального характеру – спирається на довільність, більшу усвідомленість, обдуманість дій – це ніби саморегульована активність, вона проявляється вибірково й найбільш ефективно в тих видах діяльності, які не вимагають швидкісних реакцій, поспіху, протікають у спокійних умовах [92, с. 153].

Е. Голубева також вважає, що людям, які володіють активністю різного виду, властивий відповідний індивідуальний стиль освоєння дійсності. Від ступеня активності, як стійкої типологічної властивості нервової системи, можуть залежати не тільки рівень і своєрідність активності, що проявляється індивідом у різноманітних умовах життя, але, очевидно, і сама перевага того або іншого виду діяльності, потяг до тих або інших видів занять.

Розуміння психофізіологічної сутності схильностей, інтересів, як одного зі складних утворень спрямованості особистості, де професійні творчі інтереси й схильності, орієнтовані на бажану сферу діяльності, нерозривно пов'язані зі змістовними сторонами особистості, її мотивами й соціальними установками. Внутрішні умови у становленні схильностей мають і свої нейрофізіологічні передумови, наприклад, у вигляді індивідуального рівня активізації, що є енергетичною основою багатьох динамічних проявів особистості.

Інтерес, як спонукальна сила, що виникає зі ставлення суб'єкта до навколишнього світу, давно привертає увагу психолого-педагогічної науки. За певних обставин, коли щонебудь здобуває певну значущість для суб'єкта, воно може викликати в нього інтерес – специфічну спрямованість особистості. Однак, предметом інтересу для людини є не все, а лише те, що має для неї потребу, значущість, цінність, привабливість.

С. Рубінштейн, розглядаючи дану проблему, пише: «Інтерес до всього приймає характер двостороннього ставлення. Якщо мене інтересує якийсь предмет, це значить, що цей предмет для мене інтересний». [334, с. 116]. Специфічність інтересу, що відрізняється від інших тенденцій, що виражають спрямованість особистості, полягає в тому, що інтерес – це зосередженість на певному предметі думок, це викликає прагнення ближче ознайомитися з ним, глибше в нього проникнути, не упускати з поля зору. Інтерес, - вважає С. Рубінштейн, -

тенденція або спрямованість особистості, що полягає в зосередженості її помислів на певному предметі.

Також звернемо увагу на розходження понять «інтерес» і «схильність», де схильність – спрямованість на заняття певною діяльністю. В основі виникнення інтересів і схильностей лежать потреби. Однак не всяка потреба породжує стійкий інтерес, що характеризує спрямованість людини (їжа, комфорт і т. ін.). Велике значення також має стійкість і дієвість інтересів у структурі художніх здатностей творчої особистості.

Дослідження сучасних психологів доводять, що розвиток творчого інтересу зумовлений соціальним середовищем, сферою й характером діяльності не тільки самого суб'єкта, але й інших суб'єктів, що його оточують, процесами, що відбуваються навколо й для суб'єкта, в тому числі процесами навчання й виховання, які мають у своєму розпорядженні особливі сили збудження інтересу, активність прояву в них самої особистості. Інтерес може викликати в людини все нове, несподіване, незвідане, нерозгадане, проблематичне – усе, що ставить перед нами завдання й вимагає від нас роботи думки, в тому числі й різноманітних форм активності. Будучи мотивами, спонуканнями до діяльності, спрямованої на створення чогонебудь, інтереси разом з тим є результатом цієї діяльності.

Загальна теорія інтересу, яка розроблялась у філософській, психологічній і педагогічній науках (Л. Божович, Л. Виготський, Е. Квятковський, В. Кузін, В. Мухіна, Н. Морозова, С. Рубінштейн, Г. Щукіна), розкриває особливості розглянутої проблеми, де інтерес, як певна властивість особистості, є інтегруючим у своєму формуванні й розвитку з іншими його якостями. Взаємодія особистості з навколишнім світом визначається не тільки особливостями впливу середовища, але і її психологічними властивостями, її активністю й діяльністю.

«Інтереси – це особливе ставлення особистості до предметів і явищ, що виражається в бажанні пізнавати їх», - вважає

В. Кузін. Інтереси формуються на основі потреб, але разом з тим, часто стійкі інтереси є основою виникнення нових потреб. Залежно від характеру діяльності формуються професійні інтереси, які здобувають відносно більшу стійкість, якщо безпосередньо пов'язані з діяльністю.

Залежно від глибини, стійкості, дієвості інтересів визначається їхня роль у діяльності. Тривалі стійкі інтереси не рідко піднімаються до рівня ідейних переконань, стають необхідною умовою формування особистості. Отже, інтерес – це результат розвитку особистості, а не вроджена властивість і якість, на яку впливають безліч різноманітних факторів, що розвиваються й закріплюються у процесі творчої діяльності. Розвиток художньо-творчого інтересу, що безпосередньо впливає на здатність митця зумовлюється впливом широкого довколишнього соціального середовища особистості (музеї, театри, виставочні зали, бібліотеки тощо).

Психологи виділяли різні компоненти інтересу й залежно від того, який з них вважався головним, інші його компоненти й властивості виступали як другорядні. Оцінюючи роль емоційного компонента в розвитку інтересу О. Леонт'єв пише: «Емоції не підкоряють собі діяльність, а є її результатом і механізмом її руху». У своєму визначенні О. Леонт'єв виходив з того, що інтерес пов'язаний з пізнанням навколишньої дійсності, а, отже, з різними аспектами діяльності.

С. Рубінштейн розкриваючи в інтересі діалектичну єдність інтелектуальної й емоційної сторін, відмічає, що «інтереси є специфічними мотивами культурної й, зокрема, пізнавальної діяльності людини» [339, с. 525]. «Між всебічним розвитком здатностей та інтересів існує найтісніший взаємозв'язок: з одного боку, розвиток здатностей відбувається в діяльності, що стимулюється інтересами, з іншого боку – інтерес до тієї або іншої діяльності підтримується її успішністю...» [339, с. 549-550]. Отже, інтерес викликає бажання ознайомлення із предметним світом, потребу, в певному сенсі, володіти ним.

Художня потреба особистості в самореалізації, на відміну від інших видів потреб, варіативна, тобто може проявлятися не в одному, а в багатьох видах художньої діяльності. Ця потреба проходить через численні перетворення, аж до форми втілення в зовнішніх речах, що ми бачимо у творах мистецтва. Як і будь-яка інша потреба, художня потреба в самореалізації може бути розглянута як стан протиріччя між наявним і необхідними для суб'єкта, між наявним і відсутнім. Це протиріччя між сутнісними силами особистості, її здатностями, з одного боку, і можливостями їхньої об'єктивізації, тобто задоволення художніх потреб у реальній конкретній діяльності – з іншого.

Інтереси так тісно взаємопов'язані і взаємозалежні, що, на думку С. Рубінштейна «очевидною стає неможливість чисто зовнішнім чином їх протиставляти» [339, с. 500]. С. Рубінштейн вважає, що, якщо з одного боку, інтереси спонукають до діяльності у відповідному напрямі, то виявляється, що, з іншого боку, успішна діяльність, спрямована на оволодіння певним предметом, викликає або підвищує інтерес до нього» [339, с. 501].

Інтерес відіграє важливу роль у розвитку творчих якостей особистості, він необхідний для розвитку навичок і вмій, отже, важливий для інтелектуального розвитку. Інтерес тісно пов'язаний з іншими категоріями і якостями особистості: фантазією, здатностями, уявою, творчим мисленням й активністю, виступає інтегральною якістю у взаємозв'язку з емоційно-естетичними її проявами в різних видах діяльності.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість специфіки розвитку художнього інтересу, художньо-творчої активності з іншими якостями особистості можливий при розгляді поняття «художній інтерес», та «художньо-творча активність».

Проблемі «художнього інтересу», «художньо-творчої активності» присвячені праці в психолого-педагогічній науці (О. Абдулліна, Е. Громов, В. Кузін, Д. Леонт'єв, С. Максименко, Ю. Фохт-Бабушкін, Т. Щукіна). Художній інтерес, худо-

жньо-творча активність особистості виступають як вибіркова, мотивована спрямованість на образотворче мистецтво, художню діяльність, освоєння етичного, естетичного й духовно-морального досвіду, як узагальненого відображення навколишньої дійсності (через збагнення добутоків образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва).

В. Кузін розглядає художній інтерес, художні потреби, художньо-творчу активність як естетичну насолоду, сприйняття естетичних цінностей у дійсності, мистецтві, діяльності з оволодіння знаннями, уміннями й навичками збагнення основ «мистецтва». «Сприйняття естетичних цінностей у дійсності й у мистецтві облагороджує особистість, піднімає її, розкриває красу навколишнього світу. Споглядання естетичних цінностей часто викликає потребу й інтерес до художньої творчості; у цьому випадку людина не тільки опановує естетичні цінності, але й творить їх за законами мистецтва» [192, с. 35-38].

Художній інтерес, художньо-творча активність, проявляється як прагнення до сприйняття й створення прекрасного в мистецтві й спрямований на освоєння й створення в художньо-творчій діяльності естетичного, де простежується взаємозв'язок інтересу художнього з естетичним інтересом, художньо-творчої активності із творчою діяльністю як взаємної й складової їх частин. Крім цього художній інтерес, художньо-творча активність, активізують прагнення особистості до пізнання й емоційної оцінки сутності об'єкта мистецтва, поглиблюючи естетичне переживання, стає потужним «двигуном» розвитку потенційних можливостей індивіда. Будучи інтегральною якістю особистості, художній інтерес та творча активність вступають у взаємозв'язок з іншими якостями й властивостями особистості: через емоції й почуття суб'єкта до об'єктивного світу; індивідуально-психологічні властивості особистості; пізнавальні процеси, через мислення, уяву й фантазію; вольові фактори, через дії й вчинки, спрямовані на досягнення певних художньо-творчих цілей і завдань.

Таким чином, художній інтерес та художньо-творча активність не тільки взаємозалежні з іншими якостями й властивостями особистості, але й взаємозумовлені ними, де активність особистості розглядається як один з видів психічної активності, у якій проявляється діяльність, реалізуючись у різних сферах (робота, суспільно-політичні відносини, художня творчість).

Творча активність визначається, як самореалізація властивостей особистості, як міра діяльності особистості у сфері художньої творчості. У цьому сенсі, розвиток особистості ніби детермінується винятково соціальними умовами, так і повинно було б відбуватися. Однак, так відбувається не завжди: зовсім «зненацька» виникає момент, коли абсолютна більшість дітей «раптово» втрачають будь-який інтерес до навчання, швидко перевтомлюються, особливо в тих видах діяльності, які пов'язані з активною творчою роботою, стають дратівливими й демонструють невпевнену й мало прогнозовану поведінку. І це тільки на поверхні. Що ж спричиняє такі парадоксальні зміни? Якщо коротко, то їх спричиняє те, що розвиток особистості зовсім не детермінується винятково соціальними умовами, а має свою логіку й власні закономірності. Поява центральних психічних новоутворень, а саме принципово новий тезаурус структури особистості наприкінці молодшого шкільного віку повністю вичерпує соціальну ситуацію розвитку, що цілком (суб'єктивно для дитини) «оберталася» навколо навчання. Це означає, що зміст провідних соціальних відносин, які існували між дитиною і середовищем (іншими людьми й об'єктами діяльності) втрачає значущість і цінність. Те, що було ще недавно важливим, суттєвим, - перестає бути таким. І, головне, зникають сформовані інтереси. Виникає гостра розбіжність, на яку вперше вказав Л. Виготський [76]: інтереси дитини втрачають свою актуальність (фактично вони зникають), але система дій і навичок, які сформувалися саме усередині цих інтересів, як спосіб їхньої реалізації, залишається. Дитина продовжує діяти,

але ці, засвоєні й автоматизовані дії, виявляються невмотивованими. Саме тому в більшості дітей у такий момент виникає негативне переживання відсутності сенсу діяльності. «Пустеля отроцтва» - так назвав цей стан Л. Толстой.

Криза інтересів є вихідною й суттєвою проблемою підліткового віку. При цьому, інтереси розуміються, як «цілісні структурні, динамічні тенденції – життєві, органічні процеси, які глибоко вкоренилися в органічній, біологічній основі особистості, але розвиваються разом з розвитком всієї особистості» [76, с. 14]. Перший кризовий етап перехідного віку проявляється саме в аспекті інтенцій особистості. Криза начебто оголює ті таємні й, у звичайний період глибоко сховані процеси, які свідчать на користь дуже важливого факту, а саме на користь того, що мотиваційно-потребнісна сфера людини не тільки визначальним чином впливає на її розвиток, але й сама теж розвивається. Інтерес як вид мотиву, тобто усвідомлена потреба, прагнення до цілісного стану, змінюється протягом онтогенезу, і зміни ці зумовлені цілісною біосоціальною природою особистості. Виникає складний суперечливий вузол, у якому центральними й визначальними є три сили, породжені процесом становлення вихідного генетичного утворення інтенційної природи – це потреби. Ці три сили – біологічне дозрівання, соціальні умови існування й психологічні структури самої особистості – складно взаємодіють, призводячи до появи нових інтенцій, а значить до подальшого саморозвитку людини.

Вважаємо, що дійсна єдність особистості представляє, насправді, ключову й вихідну проблему всього підліткового віку. У дитинстві людина являє собою складну, але узгоджену біосоціально цілісність. Її розвиток – це реалізація потреби у вигляді виникнення й задоволення нових потреб, прагнень, інтересів. Це призводить до того, що, з одного боку, звільняються вихідні біосоціальні сили людської істоти, а з іншого боку – виникають вищі психологічні функції в результаті зустрічі модифіковано-

конкретизованих форм потреб з продуктами людської діяльності й культурно-історичним досвідом у цілому. Ці два процеси не йдуть паралельно, вони є взаємопов'язаними, взаємозалежними й змінюють один одного. Вся особистість як цілісна система досягає напруженого, неврівноваженого стану, що являє собою готовність до переходу системи в іншу, вищу форму єдності, яка ґрунтується на самосвідомості. Цей момент напруги й готовності до переходу хронологічно відповідає початку підліткової кризи. Ми хотіли б підкреслити, що єдність системи тут не руйнується, але стає самовичерпаною. Досягнення дитиною цього стану є закономірним і детермінованим психологічно, соціально й біологічно.

Психологічна необхідність переходу до нової форми саморуху особистості зумовлена виникненням нової структури, у якій переважають вищі психічні функції. Так, поява основ теоретичного (абстрактного) мислення означає дуже важливу річ саме для розвитку мотиваційно-потребнісної сфери (де в період підліткової кризи, як ніде, проявляється дійсна єдність афекту й інтелекту). Абстрактне мислення дозволяє принципово, по-новому, побачити навколишнє: предмети, явища, людей, світ у цілому. Особистість дитини відкриває нові грані речей і процесів, що впливає не тільки на когнітивний розвиток. Головним є те, що ці нові грані стають об'єктами зустрічі з нестатком і, таким чином, слугують тими «гніздами», де зароджуються нові потреби, а далі – мотиви, бажання, інтереси, цінності. Криза тому й криза, що вони ще не зародилися, а нестаток вже «зустрівся» із цим новим, тому старе втратило актуальність. Звідси виникає афективна напруга єдиної, цілісної системи психіки.

Важливу роль відіграють і такі новоутворення, як довільність психічних процесів і рефлексія. Сутність довільності полягає в тому, що це дійсна основа здатності досягнення мети. Результати емпіричних досліджень дають можливість стверджувати, що наприкінці молодшого шкільного й на початку

підліткового віку дитина вже дуже яскраво відокремлює дії, які зумовлені власною метою, від дій викликаних спонуканнями ззовні. З одного боку, довільність дозволяє дитині бути ефективним – зосередитися на діяльності, досягти результату й т.п., а з іншого боку – з підосновою рефлексії вона сигналізує про недостатність, адже дуже багато дій дитині треба робити за вказівкою, а не за власним бажанням.

Рефлексія цих переживань створює додаткову напругу: адже нестаток, створюючи міжфункціональну систему з довільністю й рефлексією, вимагає власних рішень і вчинків, а також побудови своїх ідеалів і зразків, не обмежуючись простим успадковуванням соціальних сценаріїв у вигляді авторитетних за статусом дорослих, або інших зразків.

Таким чином, резюмуючи викладене вважаємо, що творчий інтерес у структурі художніх здатностей особистості визначає певний порядок створення та структурування індивідом власного життєво-творчого світогляду, діючи в єдності з психофізіологічними, соціальними та іншими факторами.

1.3.12. Місце ілюзії в образотворчому мистецтві

Як відомо, пізнання це ланцюг гіпотез, які перевіряються, а потім або відкидаються як неспроможні, або приймаються, і тоді ми діємо відповідно до них, вірніше, з очікуваними результатами їхнього застосування. Точно такою ж роботою безупинно зайнятий зір. Цю діяльність ми не враховуємо тільки тому, що вона протікає звичайно на підсвідомому, безсловесному рівні. «Розумне око» будує гіпотези про простір і співвідношення між предметами в ньому, робить «несвідомі умовиводи». При цьому зір, будуючи за текстурами образ світу, прагне віддзеркалити його гранично вірно, ґрунтуючись на минулому досвіді людини. Сформована цим досвідом внутрішня, перцептивна модель зов-

нішнього простору, у мозку є образом сприйманого зором світу, такого, як він сприймається в природі, - «зорове поле».

А якщо текстур немає, якщо перед очима щось аморфно-гладке, мозок втрачає одну з найважливіших ознак, за якою орієнтується в ситуації. Ще в 1930-ті роки німецький психолог В. Метцгер з'ясував, що коли людина стоїть перед білою, гладко пофарбованою й рівномірно освітленою стіною, вона залежно від яскравості світла відчуває її – так, ніби, клубиться туман, або сферу, у центрі якої вона перебуває. І тільки коли яскравість ламп зростає настільки, що прояснюються подробиці фарбування, видно, що це пласка вертикальна стіна.

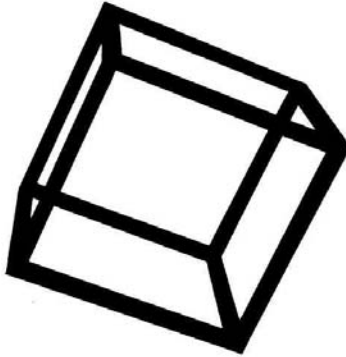


Рис. 1.5. Каркасний куб

Також існує зображення куба (рис. 1.5.), що має властивість вивертатися навиворіт: та сама площина здається то фронтальною, де перспективна проекція показує найближчу грань куба збільшеною порівняно з далекою. Завдяки тіньовій проекції звичайно упізнається куб, тобто тіло з рівними гранями й прямими кутами. Ми трактуємо пласку проекцію предмета як підходящий для виникнення такої проекції тривимірний об'єкт, хоча «підходящий» зовсім не значить «скільки-небудь схожий за формою». Чому ми бачимо це зображення як

куб, а не як кожна з нескінченної різноманітності форм (наприклад, це цілком могла б бути проекція усіченої піраміди, зверненої меншою своєю основою до тінеутворюючого джерела або до ока). Очевидно, не всі можливі відповіді на запитання, який предмет дав цю проекцію, для нас рівнозначні. Людський мозок «воліє» обирати ті об'єкти, які зустрічаються більш часто, щодо тих, що зустрічаються рідше. Куби зустрічаються частіше, ніж усічені піраміди, і ми бачимо цю проекцію скоріше як куб, ніж як усічену піраміду або кожна з нескінченного числа форм, до яких могла б належати дана проекція, отримана з різних точок спостереження. По суті, тут ми маємо справу з феноменом, коли людський мозок вибирає найбільш імовірну з можливих відповідей, це з однієї сторони добре, а з іншої – іноді просто неможливо сприйняти дуже незвичайний предмет, особливо в тих випадках, коли його проекція (зображення) виявляється такою же, як проекція (зображення) звичних, знайомих предметів.

За відсутності різниці товщини ліній у мозку немає причин надати перевагу одній гіпотезі з приводу дальності іншої, тому і виникають обидві поперемінно. Люзій такого роду безліч: сходи, що раптово стають нішею, і особа бабусі, з якої раптом проступає портрет молодої жінки й так далі. Наприклад, вас просять подивитися декілька секунд на (рис. 1.6.), і побачити портрет молодої дівчини, а потім обличчя бабусі [174].

Часто бачимо щось саме таким не тому, що знаємо, а тому, що або нам диктують умови про те, яким має бути побачене, коли, власне, установка диктує свою волю.

Парадокс образотворчої діяльності як такий, в тому, що з одного боку, це просто полотно або папір, а з іншого – вона виходить далеко за рамки «просто» полотна або паперу. Р. Грегорі, в книзі «Розумне око» [100], пише, що «ніякий об'єкт не може бути одночасно двомірним й тривимірним, а картини ми бачимо саме так. Картина має досить чіткий роз-

мір і водночас показує ширю велич людської особистості, будинку або корабля». До матеріальності картини додається духовність того, хто на неї дивиться, робота його мозку, де без глядача не виникне ні тривимірності, ні ширих розмірів зображених предметів.



Рис. 1.6. Портрет молодої жінки або бабусі

В. Суриков при написанні відомої картини «Бояриня Морозова» розглядав проблеми передачі руху, вирішуючи їх за рахунок виняткової майстерності, незліченних композиційних і кольоро-тонових рішень, а також використання законів оптичної ілюзії, пов'язаної з правильно обраною відстанню від рами до саней – (композиційного центру). Якщо неправильно обрана відстань – сани стоять, при виборі іншої відстані – створюється ілюзія руху. Тому, як ми бачимо з наведеного приклада можна констатувати що використання оптичної ілюзії в образотворчому мистецтві явище дуже поширене завдяки якому здійснюється вплив на суб'єкта сприйняття.

На наш погляд в процесі сприйняття твору образотворчого мистецтва необхідно привчити свій мозок вивчати й аналізувати творчість – трохи інакше, аніж сформовані стереотипи

зорово-накопиченої бази придбаних даних, тому потрібно вчитися сприймати – аналізуючи. Адже твір образотворчого мистецтва є кінцевим проявом власного творчого мислення, втіленого у матеріалі.

Дивитися, вивчати, аналізувати – значить мислити, усвідомлюючи побачене, де за чверть секунди індивід одержує необхідну первинну інформацію для короткочасної пам'яті, щоб порівняти отриманий образ з запасами довгострокової пам'яті.

Далі розглянемо тлумачення, «близьких», на перший погляд понять: ілюзія сприйняття, іррадіація.

Ілюзії сприйняття (англ. Illusion – обманювати) – перекручене сприйняття реальних предметів. Найбільше їхнє число спостерігається в сфері зору. Особливо численні зорові ілюзії («обмани зору»), що виникають при відображенні деяких просторових властивостей предметів (довжин відрізків, величин предметів і кутів, відстаней між предметами, форми) і рухами [46, с.174].

Прикладом ілюзій, пов'язаних з будовою очей, слугують ілюзії, що є результатом ефекту іррадіації – (оптичний обман зору, який полягає в тому, що спостережуваний предмет здається іншого розміру, ніж його дійсний розмір) й виражаються в тому, що світлі предмети здаються нам більшими порівняно з рівними ним темними (так, білий квадрат на чорному фоні здається більшим порівняно з однаковим чорним квадратом на світлому фоні – див. рис. 1.7-а).

Переоцінка довжини вертикальних ліній порівняно з горизонтальними при їхній дійсній рівності. Висота фігури (на рис. 1.7-б), здається більшою, ніж її ширина, хоча в дійсності фігура має форму квадрата. При рівності довжин перпендикуляра і його горизонтальної основи перший сприймається більшим по довжині. Усяка заповнена окремими об'єктами відстань здається більшою незаповненої, причому відстань, заповнена поперечними лініями, подовжується більше, ніж заповнена позовжніми лініями.

Ілюзії, зумовлені контрастом. Сприймана величина фігур виявляється залежною від оточення, у якому вони знаходяться (рис. 1.7-в). Той самий кружок здається більшим серед маленьких і меншим серед більших кружків (ілюзія Еббінгауза).

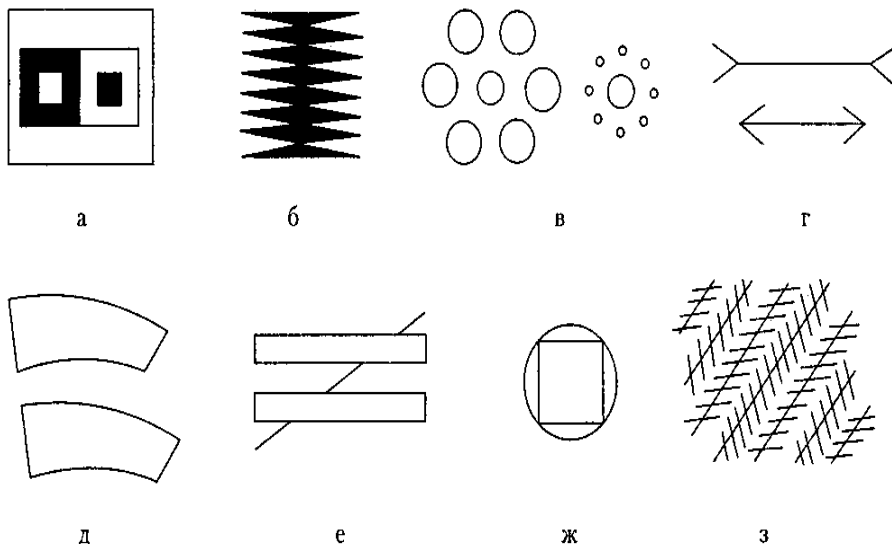


Рис. 1.7. Приклади зорових ілюзій

Перенесення властивостей цілої фігури на її окремі частини. Ми сприймаємо видиму фігуру, кожен окрему частину її не ізольовано, а завжди у певному цілому. В ілюзії Ф. Мюллера-Лайера прямі лінії, що закінчуються по-різному спрямованими кутами, здаються неоднаковими по довжині (рис. 1.7-г).

Можливі й зворотні випадки зорових ілюзій, коли через більше розходження 2 сусідніх частин виникає враження побічного розходження фігур у цілому. Зображені на рисунку (1.7-д) фігури однакові, хоча верхня здається менше нижньої, оскільки нижня сторона верхньої фігури явно менше сусідньої з нею верхньої сторони нижньої фігури (ілюзія Д. Ястрова).

Відома ілюзія неколінеарності, або зламу прямої (рис. 1.7-е): відрізки прямої, що перетинають 2 горизонтальних (або вертикальних) прямокутники, сприймаються як такі, що не належать одній прямій, а окремими відрізками, розташованими на різних рівнях (ілюзія І. Поггендорфа).

Відомий ряд ілюзій сприйняття, в основі яких лежить переоцінка величин гострих кутів. До досить добре відомої ілюзії приводять паралельні лінії, що становлять з іншими лініями гострі кути. У силу ілюзорного перебільшення останніх, паралельні лінії не здаються такими. За цією ж причиною, коло здається ніби утягненим у кутів вписаного в нього квадрата (рис. 1.7-ж).

Згадане перекручування напряму ліній за рахунок штрихування, перетинань з іншими лініями. Паралельні лінії здаються вигнутими під впливом того, що перетинають їх інші лінії (ілюзія І. Цельнера; рис. 1.7-з).

Причини, що викликають ілюзії сприйняття, різноманітні й недостатньо вивчені. Одні теорії пояснюють зорові ілюзії дією периферичних факторів (ірадіацією, акомодациєю, рухами очей й т. ін.), інші – впливом деяких центральних факторів. Іноді ілюзії з'являються внаслідок дії особливих умов спостереження (наприклад, одним оком або при нерухливих осях очей).

Також ряд ілюзій зумовлений оптикою ока. Велике значення у виникненні зорових ілюзій сприйняття має також система дія сформованих у минулому досвіді тимчасових зв'язків, чим, наприклад і пояснюється ілюзія уподібнення частини цілому: звичайно, якщо ціле більше, то більші і його частини (порівняно з аналогічними частинами іншого, меншого цілого), і навпаки, якщо кількість із цих частин менше, то й ціле менше. Ілюзії контрасту пояснені індукційними відносинами збудження й гальмування в корі головного мозку.

Ілюзії можуть виникати й під впливом безпосередньо попередніх сприйняття. Такі, наприклад, контрастні ілюзії, що

спостерігаються при виробленні «установки» за методом Д. Узнадзе. Після багаторазового сприйняття сильно різноманітних предметів (за вагою, величиною, обсягом й т.п.) рівні в тому ж відношенні предмети сприймаються людиною як нерівні: більшим здається предмет, що перебуває на місці раніше сприйманого меншого предмета і т. д.

Далі коротко розглянемо питання трактування поняття ілюзійності у творчості, де обман, глузування, розглядається як імітація видимого світу у творах образотворчого мистецтва, створення враження реально існуючих предметів і простору. По суті, йдеться про те, що ілюзійність припускає зорове стирання грані між умовним світом зображення й реальною дійсністю, її перетворення, активну взаємодію, зорову підміну або уявне знищення первинного матеріалу (з якого складається сам твір), площини стіни або картини.

Зорові ілюзії сприйняття широко використовувалися в античному живописі й архітектурі, а також помітну роль відігравали у мистецтві Відродження, де стали одним з головних принципів монументально-декоративного мистецтва бароко, коли в інтер'єрах – реальний архітектурний простір зливається з мальовничим простором, що спрямовується в нескінченність ілюзорним, відтвореним за допомогою витончених перспективних конструкцій. Прикладом є творчість М. Ешера – нідерландського художника – графіка відомого своїми концептуальними літографіями, ксилографіями й офортами (рис. 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13), в яких він майстерно досліджував пластичні аспекти понять нескінченності й симетрії, а також особливості психологічного сприйняття складних тривимірних об'єктів. У своїх творчих роботах М. Ешер використовує свідоме перекручування перспективи, що викликає особливі зорові ефекти.

Відомо, що коли на сітківці ока виникає зображення, що складається зі світлих і темних областей (мал. 1.14, 1.15), світло від яскраво освітлених ділянок ніби перетікає на темні ділянки.

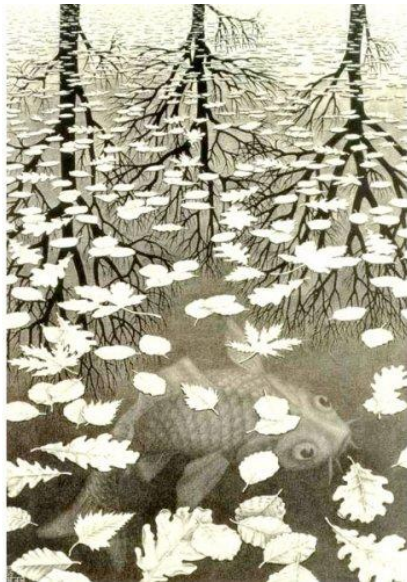
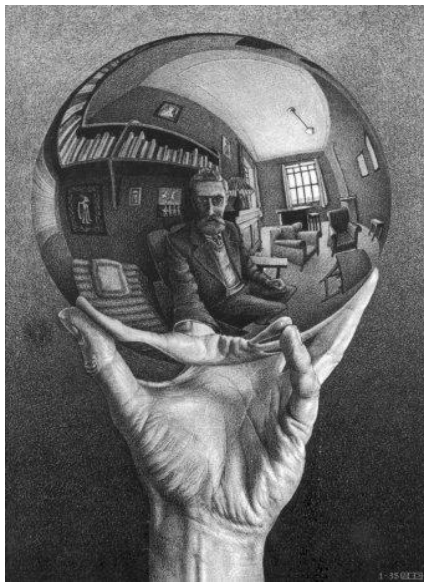


Рис. 1.8. «Портрет батька» 1916 р. **Рис. 1.9.** «Три світа» 1923 р.

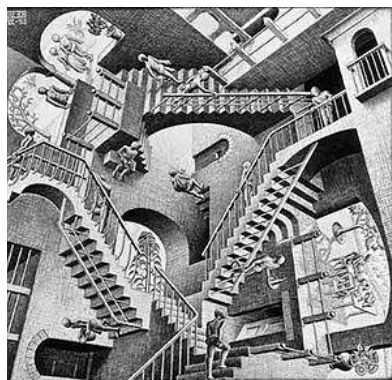


Рис. 1.10. «Малюючи руки», 1948 р. **Рис. 1.11.** «Відносність», 1953р.

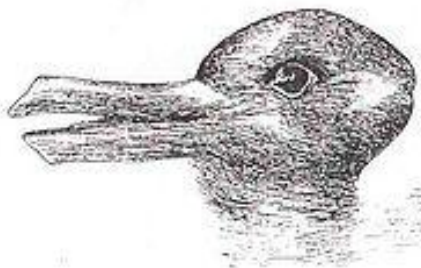


Рис. 1.12. «Водоспад» 1961 р. **Рис. 1.13.** «Качкозаєць»

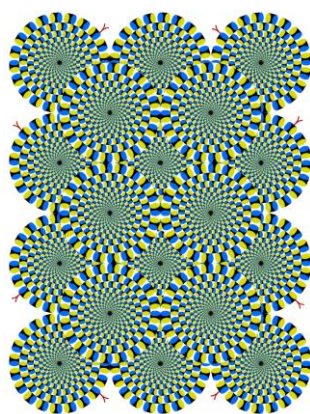
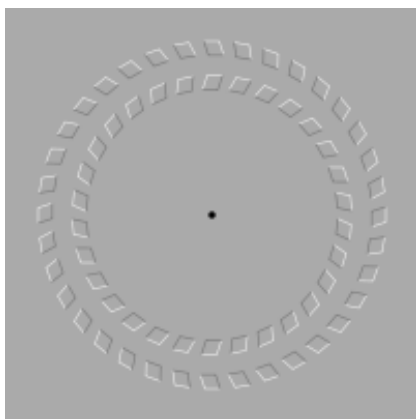


Рис. 1.14. «Ілюзія руху» **Рис. 1.15.** Рухливі кружки

Відносно ілюзії руху, варто дивитися на чорну точку в центрі (рис. 1.14) й рухати головою вперед і назад. Кола на-

вколо крапки почнуть рухатися. Перевертиш – вид оптичної ілюзії, у якій від напрямку погляду залежить характер сприйманого об'єкта. Однією з таких ілюзій є «качкозаєць» (рис. 1.13), де зображення може трактуватися і як зображення качки, і як зображення зайця.

Представлений виклад проблеми дослідження ілюзії сприйняття в образотворчому мистецтві не претендує на повне і всеосяжне охоплення, разом з тим він дає підстави зробити деякі підсумки.

По-перше, ілюзії, що виникають у процесі сприйняття – де створюваний художником образ індивідуальний і належить тільки його внутрішньому світу, який залежить від безлічі факторів: особистісних інтересів, нужд і потреб, мотивів, зовнішніх установок і т.д. Характер сприйманого образу й визначає індивідуальність творчого усвідомлення дійсності.

По-друге, можна стверджувати, що поряд зі свідомістю, при проектуванні ілюзії у творчості художника, що переважно спирається на архетипи минулого досвіду, де активну участь беруть несвідомі ділянки психіки, як форма латентного досвіду, щодо минулого й утворюючи область підсвідомого, так і у вигляді своєї чутливості художника до сьогодення, стосовно свідомості.

По-третє, передбачається, що одиницею ілюзорного сприйняття, як у творчості художника, що безпосередньо створюючи художній твір, так і при сприйнятті творів мистецтва особистостями, виступає художній образ.

По-четверте, оскільки певна частина ілюзій ніби «схована» у несвідомих ділянках психіки, то в якості найбільш оптимальних методів дослідження ілюзорності сприйняття виступають проєктивні методи.

1.3.13. Числа Фібоначчі і творча особистість

У наш час є досить мало припущень того, що художня творчість може вільно уживатися з точними науками. Видатні майстри минулих епох постійно прагнули перевірити алгеброю гармонію предметного світу, підкорити (а значить і збагатити) творчі емоції точними, майже математично-достовірними розрахунками з опорою на вчення про пропорції, що формулювалося у вигляді точних таблиць ідеальних співвідношень.

Л. Пізанський (далі Фібоначчі), який у нашій свідомості асоціюється: з розгулом інквізиції, вогнем, хрестовими походами, в той час коли наука явно не була пріоритетом. В умовах «середньовіччя», поява книги з математики «Liber abaci» («Книга про абак»), написаної в 1202 році італійським математиком Фібоначчі, стала важливою подією в науковому і творчому житті суспільства не тільки того часу, вона залишається видатною і в наш час.

Фібоначчі написав кілька математичних праць: «Liber abaci», «Liber quadratorum», «Practica geometriae», найбільш відомою з них є «Liber abaci». Ці книги містять майже всі арифметичні й алгебраїчні відомості того часу, викладені з винятковою повнотою і глибиною, вони зарекомендували себе як своєрідна математична енциклопедія пори середньовіччя. Нагадаємо, що числа Фібоначчі – це елементи числової послідовності, 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987, 1597, 2584, 4181, 6765, 10946,... у якій кожне наступне число дорівнює сумі двох попередніх чисел. В окремих випадках, число 0 не розглядається як член послідовності. Відрізавши квадрат від прямокутника, побудованого за принципом золотого перетину, ми одержуємо новий, зменшений прямокутник з тим же відношенням сторін (див. рис. 1.16).

Оптимальні співвідношення сторін прямокутників (розміри аркушів паперу (A0, A1, A2, A3, A4,) і т. д., розміри фотоп-

ластинок (6:9, 9:12) або кадрів фотоплівки (часто 2:3), розміри телевізійних екранів, наприклад, 3:4 або 9:16) і т. ін.

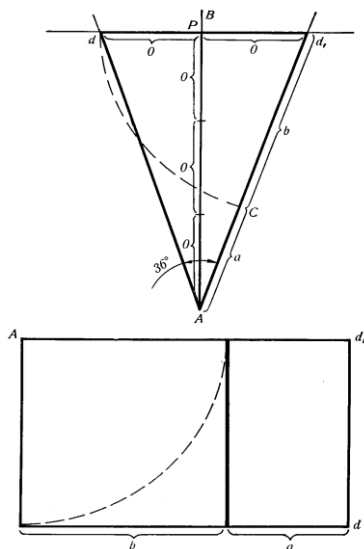


Рис. 1.16. Принцип золотого перетину

Прояв золотої пропорції, а також використання її законів і правил у різних видах мистецтва, дає підставу припускати наявність єдиних критеріїв гармонії, загальних як для створінь природи, так і для творів, створених художниками, скульпторами, архітекторами.

«Золотий перетин» - точно визначене математичне співвідношення пропорцій, при якому одна з двох складових частин на стільки разів більше від іншої, на скільки сама менше від цілого.

Правило золотого перетину виражається формулою $c/a = a/b$, де c позначає ціле, a – більшу частину, b – меншу. Приблизно це співвідношення дорівнює $5/3$, точніше $8/5$, $13/8$ й так далі. Вважається, що золотий перетин увів у практику Л. да Вінчі, а термін «золотий перетин» (goldener Schnitt), запровадив в звичай М. Омом у 1835 році.

Митці та теоретики минулих часів часто вважали золотий перетин ідеальною формою пропорційності, хоча насправді естетичне значення цього закону обмежене й умовне через відому нерівноцінність горизонтального та вертикального напрямів. У практиці образотворчого мистецтва золотий перетин рідко вживається в його цілком незмінній формі [272]. У цілому, під «правилом золотого перетину» у образотворчому мистецтві й архітектурі зазвичай розуміють математично розраховані асиметричні композиції, що не обов'язково містять золотий перетин.

Художники, створюючи, аналізуючи творчий добуток, використовують правило «золотого перетину» і прикладають його до всього навколишнього, і якщо він не збігається, виникає почуття дискомфорту. Визначити, гармонічний предмет, художній витвір чи ні – дуже просто, гармонія предметного світу побудована за метричним законом «золотого перетину», який був виявлений шляхом аналізу видатних творів мистецтва: живопису, скульптури, архітектури, графіки й т.д., де довга грань 0,618; коротка 0,382. При цьому художникові необхідна не просто правильність, а гармонія предметів і творчих образів, які використовуються у створенні свого «витвору» [380].

Золотий перетин у п'ятикутній зірці, де кожний відрізок ділиться відрізком, що його перетинає, у золотому перетині, на наведеному малюнку відношення відрізка (А до В, так само як В до С, С до D), (рис. 1.17).

Учені стверджують, що об'єкти, які містять у собі золотий перетин, сприймаються людьми як найбільш гармонійні, але також існують думки, що значимість золотого перетину в мистецтві перебільшена. Згідно з поглядами Ле Корбюзьє, у рельєфах храму, зображення фараона Рамзеса, пропорції фігури відповідають золотому перетину, також у фасаді давньогрецького храму Парфенону теж присутні золоті пропорції, у циркулі з давньоримського міста Помпеї – закладені пропорції золотого розподілу тощо.

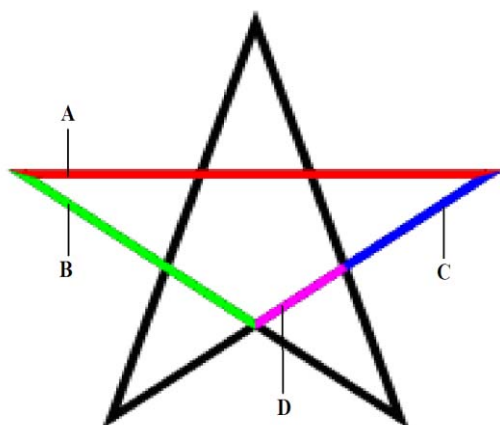


Рис. 1.17. П'ятикутна зірка

Результати дослідження золотого перетину в музиці вперше викладені в доповіді Е. Розенова (1903) і пізніше розвинені в його статті «Закон золотого перетину в поезії й музиці» (1925). Е. Розенов показав дію даної пропорції в музичних формах епохи Бароко й класицизму на прикладі творів І. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена.

Взаємозв'язок елементів числової послідовності Фібоначчі та правило золотого перетину в образотворчому мистецтві, на нашу думку, слід розглядати скрізь рефлексію таких понять та тлумачень як: композиція, сюжет, композиційний центр, значеннєвий центр, сюжетно-композиційний центр.

Композиція – структура, взаємозв'язок важливих елементів художнього твору, від яких залежить весь його сенс та будова. Види композиції різноманітні й охоплюють усі форми організації художнього твору. Зазвичай, композиція будується на підпорядкуванні головному сюжетно-тематичному центру всіх малозначущих композиційних елементів, назві окремо взятого художнього твору, значного за змістом, добре продуманого та досконало виконаного. У живопису цей термін на-

ближений до поняття картина. В дизайні процес гармонізації форми виробу (інтер'єру, екстер'єру та інших матеріально-просторових об'єктів), у якому визначаються та приводяться до єдності всі характеристики форми, такі, як розміри, пропорції, ритмічна структура, фактура, колір тощо. В процесі проєктування композиція має одну із найсуттєвіших сторін й підпорядковується закономірностям формоутворення виробу.

Композиційний центр повинен, у першу чергу, привертати увагу глядача. Звичайно, у сюжеті, та пластичному мотиві не все однаково важливо, і другорядні частини, деталі повинні бути строго взаємозалежні, підлеглі головному, створюючи разом з ним єдине ціле – твір мистецтва. Центр композиції включає сюжетну зав'язку з головними діючими особами й аксесуарами. Побудова всього твору з усіма його частинами ведеться з метою виявлення ідейного змісту з опорою на чинність закону цілісності.

Сюжет, в образотворчому мистецтві, певне конкретне художнє втілення явищ, подій, де іноді під сюжетом розуміють будь-який об'єкт живої природи або предметного світу, прийнятий для зображення. Часто поняття сюжет замінює поняття мотив, покладений в основу твору. У сюжеті тема невід'ємна від певної ідейної оцінки. Розвинутий сюжет втілюється митцем через вміло вибраний момент дії, від чого у глядача виникає уявлення про попередні та подальші обставини, крізь ретельно продуманий ідейно-композиційний взаємозв'язок дійових осіб між собою та довкіллям. Велике значення в сюжетній картині має точне психологічне нюансування образів відносно конкретної сюжетної ситуації.

Значеннєвий центр має місце не тільки в живописі, але й у скульптурі, графіці, декоративному мистецтві, архітектурі та інших видах образотворчого мистецтва. Виділення головного в композиції пов'язане з особливостями зорового сприйняття людини, що фіксує свою увагу, насамперед, на сильнодіючому подразнику. Це можуть бути рух, світлові ефекти або різка зміна

умов освітленості, контрасти тонові або кольорові, контрасти величин, форм тощо. Так, завдяки зору сприймає предметний світ будь-яка людина, у тому числі й художник. Це зумовлює й характер чуттєво-образного мислення художника, зобов'язаного враховувати особливість сприйняття витвору суб'єктом.

Око чітко бачить тільки в певному радіусі (у так званому полі ясного бачення) і водночас смутно сприймає предмети, що перебувають поза районом фокуса. Таким чином, людина ясно бачить тільки те в просторі або на площині, на що спрямовано фокус зору.

От чому композицію потрібно будувати з урахуванням особливості нашого зору. Звідси необхідність виділення сюжетно-композиційного центру, в якому з найбільшою силою і ясністю виражається головне в змісті художнього твору. Цим зумовлена одна з головних вимог до композиції – об'єктивно правильно розмістити сюжетно-композиційний центр, що містить у собі конструктивну ідею сюжету, мотиву. Дотримуючись закону цілісності, художник повинен логічно обґрунтувати зв'язок центру з іншими частинами композиції. Якщо центр у картині буде надмірно зрушений убік, може з'явитися невинувато порожній простір, що послаблює сприйняття ідеї твору.

Найціннішою є та композиція, від якої не можна нічого відняти й до якої не можна нічого додати. У художника завжди є відчуття рівноваги й насиченості композиції. Наприклад, у картині «Трійка» В. Перова сюжетно-композиційний центр становлять діти, зображені на передньому просторовому плані. Саме ідейний задум підказав необхідність висунути на перший план дітей, що везуть сані з важкою, зледенілою бочкою води (див. додатки, рис. 11).

Аналогічний підхід до рішення сюжету спостерігаємо в полотні «Бурлаки на Волзі» І. Рєпіна (див. додатки, рис. 12).

На прикладі (рис. 1.18) показаний розподіл площини за золотим перетином, а також зорові композиційні центри.

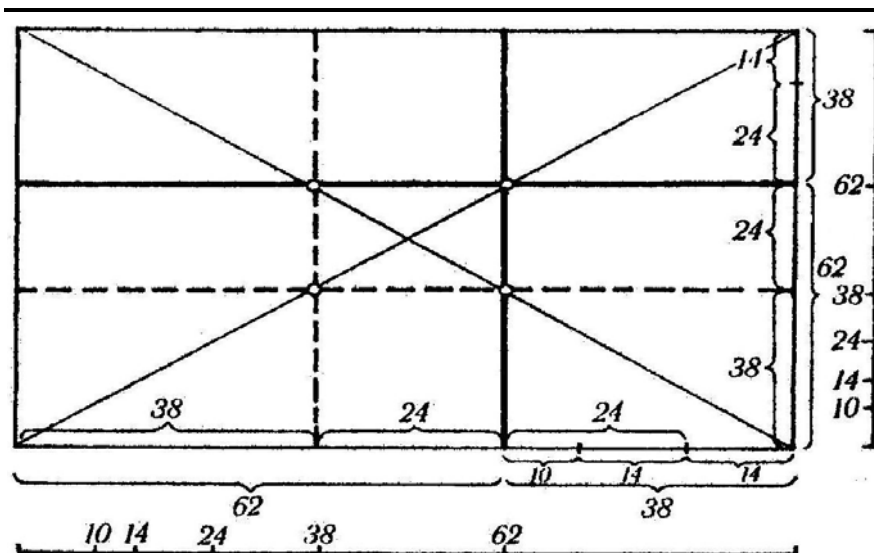


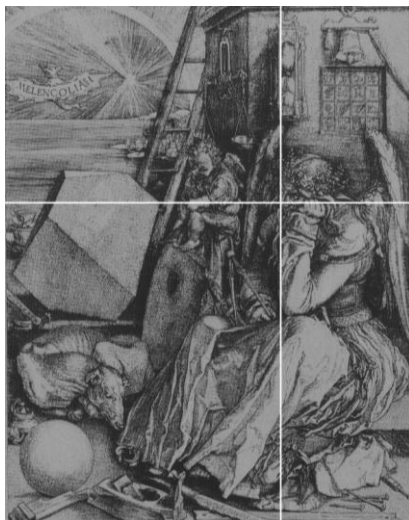
Рис. 1.18. Розподіл площини за золотим перетином

Багато видатних художників використовували пропорції золотого перетину у своїх творчих проєктах [84, 169], (рис. 1.19).

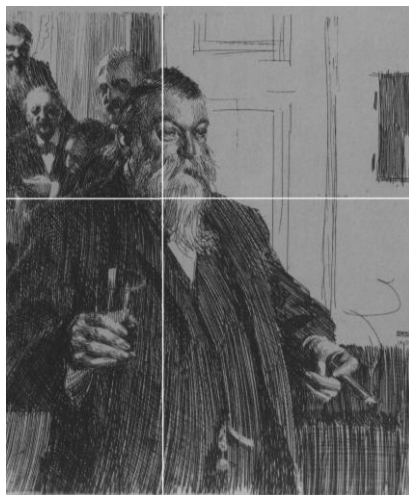
У сучасних біологічних дослідженнях показано, що починаючи з вірусів і рослин і кінчаючи організмом людини, усюди простежується золота пропорція, що характеризує домірність і гармонійність їхньої будови. Золотий перетин визнаний універсальним законом живих систем. Можна відзначити два види проявів золотого перетину в живій природі: ірраціональні відносини за Піфагором – 1.62 і цілочисленні, дискретні – за Фібоначчі. Було встановлено, що числовий ряд чисел Фібоначчі характеризує структурну організацію багатьох живих систем. Наприклад, гвинтове положення листків на гілці становить дріб (число обертів на стеблі, число листя в циклі, напр. $2/5$; $3/8$; $5/13$), що відповідає рядам Фібоначчі. Добре відома золота пропорція п'ятипелюсткових квіток яблуні, груші й багатьох інших рослин. Сьогодні є доказаним і те, що носії генетичного коду – молекули ДНК і РНК – мають структуру подвійної спіралі, її розміри майже повністю відповідають числам ряду Фібоначчі.



А. Дюрер. «Різдво Марії»



А. Дюрер. «Меланхолія»



Ф. Цорн. «Гост»

Рис. 1.19. Золотий перетин і зорово-композиційні центри

В зв'язку з цим, І. Гете підкреслював тенденцію природи до спіральності. Павук плете павутину спіралеподібно. Спіраллю закручується буревій. Перелякана череда північних оленів розбігається по спіралі. Молекула ДНК закручена подвійною спіраллю, яку І. Гете називав «кривою життя». Спіраль побачили в розташуванні насіння соняшника, у шишках сосни, ананасах, кактусах тощо. Спільна робота ботаніків і математиків пролила світло на ці дивні явища природи. З'ясувалося, що в розташуванні листя на гілці, насіння соняшника, шишок сосни проявляється числовий ряд Фібоначчі, а отже, проявляє себе закон золотого перетину.

І. Пастир, у своєму дослідженні пише, «Тут ще раз треба придивитися до пагону цикорію, де від основного стебла утворився відросток, і відразу розташувався перший листок. Відросток робить сильний викид у простір, зупиняється, випускає листок, але вже коротше першого, знову робить викид у простір, але вже меншої сили, випускає листок ще меншого розміру й знову викид. Якщо перший викид прийняти за 100 одиниць, то другий дорівнює 62 одиницям, третій – 38, четвертий – 24 і т.д. Довжина пелюстків теж підлегла золотій пропорції. У процесі росту, завоюванні простору, рослина зберігала певні пропорції. Імпульси його росту поступово зменшувалися в пропорції золотого перетину» [274, с.22].

У багатьох метеликів співвідношення розмірів грудної й черевної частини тіла відповідає золотій пропорції. Склавши крила, нічний метелик утворить правильний рівносторонній трикутник. Але варто розвести крила і ви побачите той же принцип членування тіла на 2,3,5,8. Також можна помітити золоті пропорції, якщо уважно подивитися на яйце птаха.

Золотий перетин також проглядається й в анатомії людини в кількісному членуванні людського тіла, що відповідає числам ряду Фібоначчі. Прикладом може бути число кісток тулуба, черепа й кінцівок. Так, у кістяку тулуба розрізняють 3 кіст-

кові системи: хребет, його реберний відділ і грудину. Грудина включає 3 кістки (рукоятку, тіло й мечоподібний відросток). Хребет складається з 33 (34) хребців; від них відходять 12-13 пар ребер.

У багатьох дослідженнях наводиться інформація, що людський череп складається з 8 кісток. У верхній і нижній щелепах з кожної сторони є по 8 альвеол і відповідно – корінь 8 зубів. Кістяк верхньої кінцівки складається з 3 частин (плечовий, кісток передпліччя й кісток кисті). Кисть включає 8 кісток зап'ястя, 5 п'ясткових кісток і кістки 5 пальців. Кожен палець, крім великого, має по 3 фаланги. Таким чином, морфогенез кисті, що включає два сусідніх члени числового ряду Фібоначчі – зокрема, 8 кісток зап'ястя і 5 кісток п'ястка – наближається до золотого перетину 1.618, оскільки $8/5=1.6$.

Зіставляючи довжини фаланг пальців і кисті руки в цілому, а також відстані між окремими частинами тіла, також можна знайти «золоті» співвідношення. Періодичність у житті людини, наявність переломних кризових моментів очевидні. Численні психофізіологічні дослідження показали, що в мозку дорослої людини при різних її станах переважають електричні коливання певних частот: зміна активації мозку відбувається не безупинно, а тільки дискретно, стрибками, від одного рівня до іншого. Кожному стану мозку відповідають свої специфічні хвилі електричних коливань. Стану спокійного пильнування відповідає найбільш стійкий α -ритм із частотами коливань переважно від 8 до 13 герців, стану розумової роботи – від 14 до 35 герців, а емоційного збудження – від 34 до 55 герців.

Відомо, що активність діяльності мозку зростає з ростом частоти електричних коливань. Тому можна припустити, що ритми від 55 до 225 герців домінують при найбільш інтенсивній розумовій, творчій діяльності. Висловлення багатьох учених про характер їхніх творчих відкриттів, інтуїтивного осяяння, що як блискавка пронизує мозок. Порівняння творчого зі

спалахом блискавки не випадково – воно відбиває високочастотний ритм електричних коливань мозку, відповідальний за найбільш інтенсивну креативну діяльність людини.

Як відзначає І. Пастир - для художників, поетів, композиторів характерні щиросердні кризи: такі кризи пережив М. Гоголь, «...спалюючи написану другу частину «Мертвих душ» у віці близько 34 років, у Л. Бетховена в 34 роки спостерігався різкий творчий спад, В. Ван Гог, С. Рафаель, М. де Караваджіо, О. Пушкін – померли в 37 років. Р. Декарт, М. Врубель прожили 54 роки, П. Гоген – 55. Разом з тим Б. Мікеланджело, І. Грабар прожили 89 років, П. Пікасо – 92 років, а К. Моне, А. Матіс – більше 85 років і т. д...» [274, с.86].

Кризові періоди відчувають не тільки художники, композитори. Так, наприклад, службовці середньої ланки, досягши 36-40 років, раптово відчувають байдужість до роботи, впадають у депресію, що супроводжуються нервовими зривами, втратою ділової хватки, апатією тощо. Причиною цих криз вважають творчий, чи службовий стрес, багаторічна перевтома від одноманітного виду діяльності. Після 34 років людина вступає в новий етап свого життя, що вимагає відповідної цьому зміни способу життя – роду занять, обраного творчого стилю або манери, займаної посади, місця проживання, можливо, навіть сімейних умов. Зневага вимог свого організму, свого нового «Я», неминуче призводять до кризи не тільки моральної, але й творчої. Її прояв буде різним у різних людей залежно від умов життя, роботи й особливостей психіки [274, с.90-92].

З метою пояснення вікових меж, смислово-життєвих криз людини пропонується підхід з позицій урахування сукупності відносин людини й світу. Відтак, чотири найбільш відомі типові кризи смислу життя людини: підліткова – у 13-14 років, особистісна – у 25-27, сутнісна – 37-40 років, час філософської рефлексії – 55-89 років, у світлі цієї гіпотези виглядають таким чином:

1. У підлітковому віці відбувається перебудова всього ціло-

го, «виключається» механізм життя за рахунок споживання, людина починає жити за рахунок власної активності, реалізує власну індивідуальність, розвиває тілесність. Базальна програма періоду – знайти партнера. У цьому віці найбільша увага приділяється ствердженню власної неповторності, унікальності.

2. У 25-27 років механізм індивідуальності «виключається», джерелом активності стає особистість, тобто домінує сукупність відносин на підставі свідомості. Базальна програма – забезпечення соціальної території.

3. У 37-40 років особистість, як джерело активності, «виключається», її джерелом стає сутність людини. Спілкування людини на підставі сутності має найменше конвенцій, це стан глибокого резонансу. Уміння реально сприймати сутність людини є однією з вищих цінностей духовного світу. Проте механізм сутності, сам по собі не «включається», необхідна наполеглива праця. Якщо людина до 37 років не володіє розвиненою самосвідомістю, то подолати останню кризу сенсу життя їй буде досить важко. Кількість нереалізованих потреб постійно зростає.

4. Вік 55-89 років – це час філософської рефлексії, підведення підсумків свого життя, час переоцінки цінностей, відмови від надмірностей, моди, час пошуку «вічних істин», «вічних цінностей». У цей час звичайно «шукають не нове, а вічне». Отже, чим людина старша, тим більше вона прояснена, прониклива, тим прекрасніший їй внутрішній світ.

Вважаємо, що позиція більшості вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо зумовленості процесу впливу кризисних періодів на творчий процес, пропонує систематизувати вищенаведені погляди в контексті кризових періодів творчої особистості. У цьому сенсі соціологічне опитування показало, що 70% реципієнтів незадоволені своїм положенням у соціумі, а також новими законами суспільства, бажаючи вирішувати все самі за себе, не залежати від великого божевільного світу.

У зв'язку з цим, інтерес викликають кризові переломні ро-

ки чоловіків та жінок, які не збігаються, у жінок вони випереджають чоловічі. Адже відомо, що жінки формуються й старіють раніше чоловіків. Вікові зміни в жінок починаються на 6-8 років раніше, ніж у чоловіків. Тому сучасна медицина рекомендує, щоб дружина була молодше чоловіка, причому, чим старше чоловіки, тим більшою має бути різниця у віці. Характерно, що ці поради лікарів точно відповідають різниці в критичних роках чоловіків і жінок, зумовлених зазначеними двома рядами чисел: 21 (чоловік) – 18 (жінка), 34 – 29, 55–47 років. Числова різниця у двох рядах кризових періодів існує, відображуючи фізіологічні, психологічні й генетичні розходження чоловіків і жінок.

Сукупність розглянутих фактів дозволяє зобразити критичні вікові періоди чоловіків наступним рядом років: 1, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, що відповідає ряду чисел Фібоначчі. У житті чоловіків виділяють сім основних періодів, що відповідають числам Фібоначчі: до року – раннє дитинство, 1-8 – дитинство, 8-13 років – отрочтво, 13-21 – юність, 21-34 років – молодість, 34-55 – зрілість, 55-89 – старість, далі рідко реалізований період довголіття – 89-145 років. У свою чергу «періодичність у житті жінок підкорюється іншому ряду років, близьких до числового ряду Люка: 1, 3, 4, 7, 11, 18, 29, 47, 76, 123. Як бачимо, чим більше вік, тим більшою стає різниця між періодами» [274, с.91].

Сім етапів життя людини визначають і сім основних видів діяльності людини – від фізичного росту й дозрівання до психологічного й соціального становлення. Якщо виходити із законів біологічного розвитку людини, періодичності плину її життя, то необхідно, щоб кожному етапові її життя, якісно різному, неповторному, відповідав певний, найбільш підходящий вид діяльності й спосіб життя. Тільки це дає основу для гармонійного розвитку творчої особистості.

На жаль, мало досліджені «кризові періоди» життя творчих людей. Але ж переломи у фізіології, психіці і світогляді у віці 21, 34, 55 років визначають життєвий шлях дорослої люди-

ни. І якщо вона не враховує наявність цих трьох якісно різних періодів, не перебудовує своє життя відповідно до перебудови організму, то чинить насильство над собою, травмує психіку, створюючи стресову ситуацію, знижує творчу активність і трудову продуктивність і, як наслідок, скорочує своє життя.

Після кожного переломного року змінюється людина, яка переходить у якісно новий стан, ніби народжується заново. Сім відрізків часу – це сім різних життів, які дає людині природа. Вони різні за фізичним часом, тобто за числом оборотів Землі навколо своєї осі: перший етап триває один рік, а останній (55-89) – 34 роки. Але біологічний час цих етапів однаковий, і перший етап триває біологічно стільки ж, скільки й останній. Біологічний час відображає швидкість різних процесів, що протікають в організмі. У процесі старіння організму зменшується реальний зміст біологічних процесів на одиницю фізичного часу. Таким чином, у процесі старіння людини відбувається вповільнення темпу її власного біологічного часу. У зв'язку з цим і виникає відчуття, що з віком «час біжить швидше». Дослідження показали, що старше покоління через 40 хвилин фіксувало, що година вже пройшла. У молоді година визначилася 62-63 хвилинами (6).

Також було встановлено, що зі збільшенням віку швидкість загоєння ран знижується, як і швидкість відновлення сил. За їх розрахунками, добуток швидкості загоєння рани на вік пораненого є практично постійною величиною. Звідси випливає, що, наприклад, в 50-річному віці життєві процеси протікають в 10 разів повільніше, а темп власного біологічного часу відповідно в 10 разів протікає повільніше, ніж в 5-річному.

Є. Сороко висловив припущення, що такий характер розвитку властивий не тільки організму людини, але й «усім системам, що самоорганізуються, у яких обмінні процеси й перебіг часу мають незворотний характер». Це відноситься до організмів тварин, популяцій, екологічних співтовариств, а також більш складних форм організації – соціальних систем.

Кожній соціально-економічній формації властивий свій ритм історичного (соціального) часу. Можна припускати, що історичний процес таких формацій розгортається в часі відповідно до закону росту «за Фібоначчі», переходячи від дитинства до отрочтва, юності, зрілості й т.д. Тому й у розвитку суспільних формацій повинні проявлятися якісні переміни, подібні людським. Можливо, у старінні суспільних формацій і варто шукати причину загибелі цивілізацій, що зникли з обличчя Землі загадковим чином. Не дивно, що закономірності золоті пропорції й чисел Фібоначчі так широко поширені в природі, проявляються на всіх рівнях – від атомних сполучень до будови тіл вищих тварин. Ці закономірності не тільки відображають основні особливості розвитку різних систем, але і є критеріями їхньої гармонійної організації. У золотій пропорції й числах Фібоначчі це ключ до гармонії систем, що якоюсь мірою і є критерієм художніх здатностей творчої особистості.

На наш погляд, сама ідея чисел Фібоначчі може та повинна бути використана в діяльності людини, особливо творчої особистості. Передбачається, що творчість завжди повинна підживлюватися ідеями й поглядами Фібоначчі: числовим рядом, золотим перетином, а також композиційним, зорово-композиційним і значеннєвим центром, сюжетом.

Зі всього вищесказаного стає зрозумілим (з погляду філософських, педагогічних та психологічних досліджень, які свідчать про різноманітність (а в деяких випадках неузгодженість) підходів до вивчення проблеми художніх здатностей в образотворчому мистецтві) складність запропонованих теорій творчості. Тому вважаємо, що художні здатності можливо доцільно вважати самостійною одиницею творчого процесу, з усіма вимогами які висуваються до одиниці наукового аналізу.

Розділ II.

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ЗДАТНОСТЕЙ

Сучасна психологія дійшла такої стадії розвитку, коли вже стають передбачуваними багато психологічних процесів. Ми навчилися описувати й прогнозувати багато поведінкових, емоційних і розумових процесів. Саме тому, на наш погляд, розділи цієї наукової праці, що стосуються надсвідомих процесів, які мають місце в психології художньої творчості (феномени інтуїції, осяяння, натхнення) вийшли певною мірою неузгодженими з логікою пропонованої цілісної системи функціонування психіки.

Вважаємо, що однією з причин цього є об'єктивний розвиток психології, що вивчала спочатку свідомість, а потім підсвідомість. Тривалий час надсвідомі явища, які лежать в основі художньої творчості, ігнорувалися тому, що не було понять і принципів, які хоч якось могли б описати ці явища. У результаті психологія вивчала психіку, в якій була свідомість і підсвідомість, але не було того, що робить психіку живою й людською, здатною до творчості. Саме тому деякі сучасні психологи дійшли висновку про існування не людської душі, а психіки, подібної «живому біокомп'ютеру». У зв'язку з цим можна припустити, що сучасна психологія може вважатися науковою в тій тільки частині, що ґрунтується на психофізіології.

Однак, незважаючи на досягнуті успіхи, фізіологічна пси-

хологія далека від живої людської психіки, у якій відбуваються процеси художньої творчості. У психологію повинні впроваджуватися принципи, які б сприяли розвитку живої людської психології, здатної творити психічну реальність. У зв'язку з цим вважаємо, що єдиною галуззю в психології, здатною розв'язати цю проблему, є психологія художньої творчості й мистецтва.

Описувати психічні процеси художника, після того, як добуток створений, психологія навчилася, хоча це теж не просте завдання. Саме такі завдання звертаючись до дослідження об'єктивних даних вирішує сучасна психологія художньої творчості. Наприклад, висловлення й судження самих художників про свою творчість, підготовчі матеріали й підходи до добутків – ескізи, етюди, чернетки, плани, виправлення, свідчення спостерігачів і очевидців. Ці дані важливі, але не достатні. Основним джерелом психології художньої творчості є сам художній твір, у якому міститься можливість збагнення шляхів втілення задуму, зворотного руху від творчого результату до процесу його створення.

Таким чином, психологія художньої творчості виражається в тому, що рішення дослідницької проблеми у творі мистецтва ніколи не бувають вичерпними. У художньому змісті завжди залишаються грані, що вимагають нового осмислення. Далі спробуємо розглянути основні з них.

2.1. Інтегративний підхід

Образотворчий процес, що є центральним стержнем і механізмом особистості художника і його творів, на наш погляд, необхідно аналізувати спеціальними засобами дослідження. Проблема художньої здатності й розвиток творчої активності особистості художника, з використанням значенневого прос-

тору інтегративного підходу як теоретико-методологічної парадигми, можливо більш чітко окреслить дане питання.

Інтегративний підхід з наукових позицій був предметом дослідження, як вчених країн СНД, так і закордонних (Р. Ассаджіолі, Л. Балобанова, С. Гроф, І. Єрмолін, І. Калінаускас, В. Козлов, А. Маслоу, А. Менегетті, О. Орлов, К. Роджерс, В. Франкл, М. Хайдеггер, К. Юнг, В. Ямницький, К. Ясперс та інші).

Окреслюючи наукову парадигму в розумінні особливостей даного підходу, виступає поняття інтеграції, запропоноване Д. Ленардом з метою пояснення мети й змісту процесів руху до цілісності свідомості людини, де поняття «інтеграції» означає приєднання частини до цілого. Як відмічає В. Ямницький, інтегрованість за Д. Ленардом – здатність до цілісного сприйняття світу тут і тепер, у кожному мить потоку життя. Інтеграція – це усвідомлення конфліктів між фрагментами свідомості («Я» і «Не – Я») і відкрите, оцінене прийняття як рівного за значенням того, що раніше відкидалося й заперечувалося [456, с. 122].

Припускаємо, що інтеграцію можна розуміти як: об'єднання й спільна дія трьох функцій: когнітивної, емоційної й функцій фізичного тіла, що зрештою призводить до вивільнення життєвої сили й появи приємного відчуття в усіх частинах тіла людини.

У теоретичному плані інтегративний підхід виступає певним узагальненням і подальшим розвитком уявлень холістичного (або цілісного, системного) підходу до аналізу феноменів особистості, її психіки, світогляду, їхніх взаємин. У контексті нашого розуміння творчих здатностей, як процесу й результату виходу особистості за межі обумовленості, її ідентифікацій, ми вважаємо, що в межах значеннєвого простору інтегративного підходу існують адекватні можливості для теоретичного й експериментального дослідження психологічних факторів розвитку художніх здатностей особистості.

Думку про те, що провідним для розвитку особистості є

принцип інтеграції, поділяли Б. Ананьєв і С. Рубінштейн. Так, Б. Ананьєв відзначав, що «розвиток дійсно є зростаючою за масштабами й рівнями інтеграцією – це утворення більших «блоків», систем і структур, синтез яких виступає як найзагальніша структура особистості» [8].

Також В. Ямницький вважає, що «...інтеграція на рівні особистості допускає усвідомлення конфліктних напруг між рівнями психіки й відкрите прийняття того, що раніше відкидалося. Здатність до інтеграції досвіду виступає провідним критерієм психічного здоров'я. Низька здатність особистості до інтеграції призводить до формування деструктивних змін особистості й у крайніх формах – до соціальної девіації й хіпатологічної симптоматики» [456, с. 124].

Сучасна ситуація в методології психологічної науки характеризується протистоянням традиційного (академічного) і великої кількості шкіл, напрямів, нових психологічних підходів до розуміння теорії й практики психології.

В. Козлов відзначає, що стрижнева проблема в тому, що жоден з напрямів не приділяє уваги рефлексуванню людини, у психології відсутнє сприйняття цілісної картини психічної реальності, що була б виявлена на всіх рівнях – від біологічного до духовного. При цьому автор наголошує на необхідності створення й розробки принципово нової методології, яка б ураховувала прояви психічного на всіх рівнях існування людини [175].

Методологія інтегративного підходу в галузі спрямованого психологічного впливу полягає в таких принципах організації її складових.

Принцип цілісності, допускає розуміння психіки як надскладної, відкритої багаторівневої системи, що володіє здатністю до самоорганізації, здатної підтримувати себе в стані динамічної рівноваги й продукувати нові структури й форми організації.

Принцип цілісності в контексті інтегративної методології є

насамперед принципом екологічності, що припускає проходження логіки внутрішнього процесу трансформації творчої особистості.

Наступний, генетичний принцип, виражається у твердженні, що психіка людини має велику кількість потенційних напрямів власного розвитку. Найбільш адекватний, близький до парадигми інтегративного напрямку опис цього принципу дає теорія дисипативних структур І. Пригожина. Неврівноважені (дисипативні) структури володіють такими властивостями: вибіркова нестійкість, ймовірнісний підбір станів, «режим загострення» у процесі еволюції, автономність, незалежність власної еволюції системи від початкових умов її виникнення.

В. Ямницький відмічає, що «...напрями подальшого розвитку системи визначаються в критичних точках – точках біфуркації, де система робить вибір щодо подальшого шляху власного розвитку. Можна сказати, що в точці біфуркації система перебуває в стані тимчасової нестабільності і є надзвичайно чутливою навіть до найменших зовнішніх впливів. Такий стан системи відповідає початковим етапам кризи, коли на тлі підвищення нестабільності відбувається мобілізація психічних і фізичних ресурсів, активний пошук нових шляхів розвитку. Якщо шлях розвитку знайдений і прийнятий, активність направляється на підтримку системи в новому режимі функціонування» [456, с. 125].

Отже, заради збереження еволюційних процесів у системі, що перебуває в точці біфуркації, їй необхідна короточасна, якісно організована структурована підтримка. У випадку її відсутності, коли до того ж людина не володіє навичками саморефлексії й саморегуляції, вибір подальшого шляху розвитку стає залежним від випадкових факторів і може не відповідати сутнісним потребам особистості й соціального середовища. У цьому випадку виникає конфліктна напруга між рівнями психіки, і як наслідок – компенсаторні феномени – соціальні

девіації. Така ситуація відповідає картині особистісної кризи, коли стани відносної стабільності чергуються зі станами загострення. Кожне загострення містить у собі потенціал відновлення й можливість нового еволюційного шляху, проте, система знову й знову робить той самий вибір.

У сучасній психології з'явилися напрями, що розглядають психіку людини як багаторівневу систему, яка володіє здатністю до саморегуляції, і є відкритою для взаємодії з іншими системами, здатними продукувати нові структури й способи організації. Засновником таких підходів можна впевнено назвати З. Фрейда. Він запропонував розуміння психіки як системи, що складається з динамічних взаємозалежних між собою й навколишнім світом елементів [408].

Визнання важливості загальнолюдського досвіду й духовних «нумінозним» - (священне, Р. Отто 1917р.) переживань було проголошено К. Юнгом. Найбільшою його заслугою було винесення психіки людини за межі індивідуальних обмежень, надання загальноісторичного сенсу. Істотним внеском в інтегративне розуміння психіки стало виділення К. Юнгом структурних принципів організації свідомості: комплексів та архетипів [449].

Стосовно терміна «цілісність», на думку сучасних психологів та філософів, серед численних визначень, одним з найбільш вдалих вважається трактування, запропоноване І. Блаубергом, у якому цілісність характеризується новими якостями й властивостями, що виникають у результаті взаємодії окремих частин у певній системі зв'язків, їм не властивими [39].

В. Семиченко вважає, що сутнісними характеристиками цілісності є: упорядкованість внутрішньої структури, відповідність функціонування структурних компонентів, наявність ієрархії, підпорядкування елементів і ознак, стійкість функціональних і впорядкованих зв'язків, стабільність і спадковість функціонування, відносно безперервне й автономне іс-

нування, перевага інтеграційних процесів над дестабілізаційними, організованість, здатність зберігати єдність у стані невизначеності [348].

Що стосується творів образотворчого мистецтва можна відзначити аналогію з вище запропонованими сутнісними характеристиками цілісності особистості, де у творчому добутку виступають: упорядкованість зовнішньої структури, наявність ієрархії у підпорядкуванні другорядного – головному, узгодження зв'язків між формою й кольором, кольором і фактурою, фактурою й структурою даного художнього матеріалу й т. ін.

Для методології психології, характерна сучасна тенденція – звернення в пошуках відповідей на власні запитання до інших галузей наукового знання, з однієї сторони, а з іншої – до духовної спадщини людства, що може служити проявом інтегративних тенденцій усередині самої психології. За словами С. Смірнова, людина, як предмет пізнання, не може досліджуватися поза вивченням багатовікового історичного релігійного досвіду людства, що накопичений, описаний і відображений у численних духовних джерелах [359].

Вважаємо, що в контексті нашого дослідження означений підхід дозволить обмежити традиційне розуміння природи людини, її психіки, свідомості, творчості й дозволить визначити теоретичні закономірності процесів життєтворчості й на цій основі побудувати систему цілеспрямованого розвитку життєтворчої активності особистості. Також визнання принципів цілісності й інтеграції провідними в процесі розвитку особистості це: її взаємодія зі світом образотворчого мистецтва, розвиток художньої інтуїції, мислення, уяви та уявлення, професійних творчих здатностей, вищих станів свідомості, актуалізація особистісних ресурсів художника.

2.2. Інтуїтивістський підхід

Відомо, що в основі художньої творчості лежить художня інтуїція, як форма пізнання світу, яка протистоїть інтелекту, викликаному до життя утилітарними потребами. Інтуїція – у сучасній психології розглядається як розумовий процес, що полягає в знаходженні рішення завдання на основі орієнтирів пошуку, не пов'язаних логічно або недостатніх для одержання логічного висновку. Для інтуїції характерна швидкість (іноді моментальність) формулювання гіпотез і ухвалення рішення, а також недостатня усвідомленість його логічних підстав.

Інтуїція проявляється в умовах суб'єктивно або об'єктивно неповної інформації й органічно входить у властиву мисленню людини здатність екстраполяції (поповнення наявної й передбачення ще невідомої інформації). Тому така велика роль інтуїції в образотворчій діяльності, де людина відкриває нові знання й можливості перетворення дійсності.

В основі інтуїції лежать особливі форми переробки інформації людиною, які можуть бути як образними, так і вербальними й здійснюватися довільно або мимовільно залежно від характеру діяльності.

Вважається, що механізми інтуїції діють в симультанному поєднанні декількох інформативних ознак різних модальностей у комплексні орієнтири, що спрямовують пошук рішення. Успішність інтуїтивного рішення залежить не від виділення якоїсь однієї інформативної ознаки, а від сформованої, в ході пошуку мозаїки ознаки, у якій дана необхідна ознака може посідати різні місця. Основну роль в інтуїції відіграють семантичні узагальнення, що відносяться до даної галузі завдань.

Індивідуальна структура інтуїтивного акту робить його особливо чутливим до таких особистісних феноменів, як інтелектуальні установки, емоційний настрій, здатність до неупе-

реджених рішень тощо. Тому розвиток інтуїції пов'язаний не тільки із придбанням конкретного досвіду, але і з загальним рівнем розвитку особистості. Чим яскравіше втручання інтуїції в процес творчості, тим більшим досвідом володіє творець, ширше й глибше його пізнання світу.

Далі розглянемо термін «інсайт» – раптове розуміння, «схоплювання» відносин. К. Дункер і М. Вертгеймер використовували його для опису того типу людського мислення, при якому рішення відбувається не в результаті сприйняття окремих частин, а шляхом уявного збагнення цілого. Особливе значення надавалося миттєвості виникнення розуміння, свідомості гіпотез у процесі пошуку рішення.

Механізми інсайту дотепер недостатньо вивчений. Інсайт – це скоріше феномен, чим пояснювальний принцип. Термін «інсайт» застосовується іноді для позначення одного з етапів творчого процесу, що у схемі Г. Уоллеса виникає за етапом інкубації (дозрівання) і є його продуктом.

Чимало цікавих думок про роль інтуїції в збагненні сутності речей висловив французький філософ А. Бергсон. На його думку, художник належить до числа «досконалих істот», які все пізнають інтуїтивно, охоплюючи світ широко, універсально. Художник примушує нас бачити те, чого ми звичайно не помічаємо.

Особистості, в акті творчості, важко вести нормальний, правильний спосіб життя: іноді вона забуває про відпочинок, свідомо позбавляючи себе сну, намагаючись подовжити час творчого процесу, боячись перервати нитку міркувань і проб у ході творчого акту, втратити слабко мерехтливий вдаліні такий жаданий ідеал досконалості. Внаслідок цього – перевтома, безсоння, що збільшують і до того стан крайнього збудження, напруги всіх фізичних і духовних сил. Це стан, коли збуджений, неприборканий дух намагається вести за собою плоть, що втрачає останні сили, триває тим довше, чим складніше творче завдання. Генії частіше наважуються на рішення великих завдань,

тому їм частіше інших доводиться бути вмістилищем цієї колізії могутнього духу й виснаженого непосильною працею організму. Занадто збуджений мозок продовжує свою роботу, але вже без вторгнення відволікаючих факторів або сумнівів, і думка більш прямим шляхом рухається до мети і, як приклад, у розмові з колегами часто присутня фраза «я сплю й думаю» та ін.

2.3. Психоаналітичний підхід

З одного боку, у нас є свідомість і ми говоримо, що ми ха-зяї самі собі. Але з іншого боку, дуже багато досліджень показують, що в нас є інший шар психіки, названий підсвідомістю, що, не запитуючи, керує й веде нас. Іншими словами, відбуваються такі процеси, які ми не можемо регулювати, у які не можемо втручатися. Такі явища, як сновидіння, бачення різного роду, підсвідомі психологічні акти, свідчать про існування в нас цього особливого, первинного шару психіки.

Стрижнем всієї системи З. Фрейда є його погляди на розвиток і структуру особистості. Він вважав, що психіка складається із трьох шарів – свідомого, підсвідомого й несвідомого, у яких і розташовуються основні структури особистості. При цьому зміст несвідомого, на думку З. Фрейда, не доступний усвідомленню практично ні за яких умов. Зміст підсвідомого шару може бути усвідомлений людиною, хоча це вимагає від неї значних зусиль. У несвідомому шарі розташовується одна зі структур особистості – Ід, що фактично є енергетичною основою особистості. В Ід містяться вроджені несвідомі інстинкти, які прагнуть до свого задоволення, до розрядки й у такий спосіб детермінують діяльність суб'єкта. З. Фрейд вважав, що «...існує два основних уроджених несвідомих інстинкти – інстинкт життя й інстинкт смерті, які перебувають в антагоністичних відносинах між собою, створюючи основу для фундаментального, біологічного внутрішнього конфлікту» [227, с. 259-260].

Розглядаючи питання про те, наскільки особистість є хазяїном себе, і що, власне, рухає особистістю, З. Фрейд показав, що в основі мотивації причин психічної активності лежить якийсь внутрішній конфлікт, який відбувається між свідомістю й підсвідомістю. Згідно З. Фрейду, в сфері підсвідомості панують агресивні й сексуальні інстинкти, які намагаються нав'язати свідомості свою активність і опанувати ними за допомогою сублімації.

Нагадаємо, що механізм сублімації, за З. Фрейдом, допомагає спрямувати енергію, пов'язану з сексуальними або агресивними прагненнями, в інше русло, реалізувати її, зокрема, у художній діяльності, тому культуру він вважав продуктом сублімації і з цього погляду розглядав твори мистецтва, наукові відкриття. Найбільш успішною, за З. Фрейдом – ця діяльність є тому, що в ній відбувається повна реалізація накопиченої енергії, катарсис або очищення людини [227, с. 262].

У сфері підсвідомості є якісь енергетичні процеси, які не підвласні людині. Вони намагаються прорватися в нашу свідомість. Але цього не відбувається, тому що, згідно З. Фрейду, у людині пробуджується совість і тому з'являються комплекси. З. Фрейд цю совість називає суперого, надсвідомістю, понад «Я», що представляє в індивідуальній психіці соціальні норми і являється одним із трьох основних елементів, утворюючих структуру особистості (Ід, Его, Суперого). Таким чином, за З. Фрейдом, художник творить завдяки конфлікту душі. Іншими словами, внутрішні психологічні конфлікти дозволяють художникові бути художником.

В образотворчому мистецтві певний ряд художників використовує у своїх творах ті закони, які впливають на нашу підсвідомість. Людина сприймає їх як рідне нашій свідомості тому, що вони створені митцями за законами нашої свідомості й підсвідомості, створюючи свої витвори на основі сновидінь і фантазій, асоціацій, афектів, психозів тощо.

Психологія уваги, уваги, ілюзій, фантазій, асоціацій та інші –

це процеси, завдяки яким ми із задоволенням дивимося, розглядаємо, аналізуємо й створюємо твори образотворчого мистецтва.

Для повноцінної творчості в художника завжди повинно бути додання перешкод, адже творцеві необхідно переборювати свої внутрішні й зовнішні бар'єри. Є в нас щось, сховане від нас, якась схована енергія, напруга, конфлікт, що був у наших дитинстві. Провідний конфлікт, за З. Фрейдом – це «Едипів комплекс», негативні почуття, які виникають у дитини у зв'язку з тим, що їй не дають задовольнити свої потреби.

Найближчою людиною для дитини є мати, яку вона любить і поважає, від якої одержує різного роду задоволення: харчування, пещення, спілкування. Таким чином, за З. Фрейдом, мати для дитини – це перша істота, що відкриває для неї світ почуттів, світ задоволення, і вона відчуває радість того, що є мати, що дозволяє їй задовольняти свої потреби. Згідно З. Фрейду, головним принципом людини є принцип задоволення, що рухає людиною.

Очевидно, що перші почуття негатива виникають у дитинстві. Це відбувається завдяки бар'єру й обмеженню на одержання задоволення від матері. Хто ж може перешкодити дитині в одержанні задоволення, що опосередкується через матір? Згідно З. Фрейду, батько виступає в ролі цього бар'єра й обмежника. І, дійсно, другою близькою людиною для дитини є батько. Батько – конкурент, який любить мати й обмежує одержання задоволень дитини від матері. Таким чином, у дитини виникають перші два почуття в житті: це почуття задоволення й радості від матері й почуття невдоволення від іншого об'єкта, що заважає одержати це задоволення. Звідси ненависть і конкуренція стосовно всього іншого, що не є матір'ю. Надалі особистість поступово ускладнюється. Але ці первинні явища глибокого дитинства стають фундаментом на все життя. І який би гігантський «будинок психіки» потім не будувався, все це буде триматися на фундаменті споконвічних принципів і комплексів, закладених у глибокому дитинстві на підсвідомому рівневі.

Здатність любити формується в нас нашими матерями в глибокому дитинстві. Діти, які не одержують материнського пещення й уваги, зрештою, які не знають, що таке «явище матері» - це звичайно проблемні люди. Звідси й виникають проблеми фригідності, патологічної жорстокості, маніяцтва. Глибоке дитинство – перший шар психіки, на який накладаються всі інші шари, але саме перший шар задає тон всім іншим шарам психіки. Психіка, образно говорячи, нагадує нашарування прозорих стекол, але лише перше скло (глибоке дитинство), що лежить в основі, пофарбовано, і саме воно задає колір всім іншим стеклам. Самий останній шар – це те, що ми є зараз. Ми бачимо світ крізь ці стекла й бачимо його по-різному. Ми дивимося на світ скрізь призму своїх минулих відчуттів, почуттів і конфліктів. За З. Фрейдом, це трансферна реакція, явище переносу, яке часто не має ніякого відношення до об'єкта сприйняття. В основі психоаналізу лежить аналіз переносу, аналіз трансферної реакції. Саме вона часом заважає нам глянути на світ об'єктивно й вирватися з «полону» нашого минулого.

На думку Л. Виготського, «виходить, що кожна людина прикута до власного Едипового комплексу й що в самих складних і високих формах нашої дійсності ми змушені тільки знову й знову переживати свою інфантильність і, таким чином, вся найвища творчість виявляється фіксованою на далекому минулому» [71, с. 109]. Важко не погодитися з думкою Л. Виготського, який пише: «Коли З. Фрейд стверджує, що в Л. да Вінчі «ключ до всієї різноманітної діяльності духу й невдачливості криється в дитячий фантазії про шуліку і що ця фантазія у свою чергу розкриває, в перекладі на еротичну мову, символіку статевого акту, - проти такого спрощеного тлумачення повстає всякий дослідник, що бачить, як мало у творчості Л. да Вінчі ця історія з шулікою здатна розкрити» [71, с. 109].

Творчість для деяких митців завжди якимось сновидінням, де її механізми, у тій частині, які пов'язані з інтуїцією, очевидно, ана-

логічні з механізмами утворення сновидінь, мріянь, фантазій. Між ними є спільне, їх структури в чомусь збігаються. По суті, наші сновидіння – це наша нічна творчість, але без участі нашої свідомості. Справжня творчість – це завжди щось, що пов'язане з роботою підсвідомості, з роботою сновидіння. Для більшості геніальних художників творчість ця єдність сновидіння й реальності, свідомості й підсвідомості. Аналізувати творчих особистостей можливо завдяки листам, спілкуванню, інтерв'ю з родичами, друзями, товаришами, а також можна за їхніми творчими добутками.

Джерела творчості й мистецтва, відповідно до психоаналітичного підходу, полягають у принципі задоволення. Психоаналітична естетика – це якоюсь мірою естетика задоволення, викликаного зняттям напруги, опором свідомості виходу енергії лібідо, це естетика лікування й самолікування душі від неусвідомлених причин страждань. З іншого боку, художник творить, розраховуючи на рятування від страждань, знімаючи якийсь свій невроз. Мистецтво радує, лікує, полегшує страждання, підказує як їх позбутися. Крім того, відповідно до психоаналізу, необхідно враховувати й роль комплексів у творчості.

Таким чином, психоаналітичний підхід при сприйнятті мистецтва базується на процесах катарсису, осяяння, зняття конфлікту між свідомістю й підсвідомістю. Якщо художник створює портрет в якому відображений емоційний стан не тільки моделі, але й стан, що викликає модель в самого художника, то, мабуть, у цьому випадку портрет можна назвати твором мистецтва.

2.4. Емпіричний підхід

Як відомо, емпірична психологія описує й вивчає конкретні явища психічного життя (на відміну від раціональної психології, що займається «безсмертною» душею). Завданням емпіричної психології раніше вважалося спостереження за окре-

мими психічними фактами, їхня класифікація, встановлення закономірного зв'язку між ними, що перевіряється досвідним шляхом. Така установка була властива з найдавніших часів багатьом дослідникам, що вивчали поведінку людини.

Художник часом буває в особливому психологічному стані, що не дозволяє йому займатися безпосередньо самим творчим процесом. На допомогу приходять експериментування, схематизація, моделювання, як певні способи вирватися з «короткозорої» свідомості і «висмоктування з пальця». У цьому випадку, для художника відкривається емпіричний або психодраматичний підхід у художній творчості.

Деякі художники беруть відро з фарбою й бризкають на полотно, а потім дивуються цьому експерименту. Більше того, художник може підійти до картини, увійти у роль глядача (психодраматичний підхід у художній творчості), тобто він може в ролі глядача, що споглядає його картину, стати на місце персонажа картини. Це кіно про нас самих, тобто ми як би встаємо на місце персонажа, якого ми бачимо на екрані і як би зсередини дивимося на себе, на глядачів.

При емпіричному підході, образотворче мистецтво радує, як якийсь досвід, пізнання, урок, радість від сприйняття мистецтва, експеримент для художника. Людині може щось і не подобається, але вона терпить і дивиться, а потім щось відбувається і виникає естетична насолода. Емпіричний підхід у творчості – це імпровізація, експериментування, метод проб і помилок, як спосіб діалогу художника. Відомо, що К. Моне страждав катарактою (помутнінням кришталика), тому він бачив навколишній світ з перевагою червоного кольору, що чітко виражено в його живописних полотнах. Після операції, він хотів викинути ці «неадекватні картини» (це грубий психофізичний підхід художньої творчості і психофізика художньої творчості), так спрацювала психофізика, тобто фізика роботи ока, що й позначилося на його творчості.

Нагадаємо, що психофізика вивчає відносини між величинами фізичних подразників тієї або іншої модальності й інтенсивністю викликуваних ними відчуттів, заснована Г. Вебером-Фехнером, позначившим її в такий спосіб: інтенсивність відчуття пропорційна алгоритму стимулу (подразника). Надалі звернувши увагу на те, що подібні експерименти проводив Г. Вебер-Фехнер, який ввів поняття про «ледь помітне розходження між відчуттями», розглядаючи її як науку про функціональні співвідношення між свідомістю й тілесним світом. Намагаючись вирішити цю загальну проблему, Г. Вебер-Фехнер у своїй фундаментальній роботі «Основи психофізики» (1860) приділив переважну увагу виміру відчуттів як сфері, де співвідношення між об'єктивним і суб'єктивним є найбільш доступними для експериментального дослідження.

Дослідження Г. Вебера-Фехнера, мало ключове значення для розробки психології як самостійної експериментальної науки. У всіх заново виникаючих лабораторіях, визначення порогів і перевірка закону Г. Вебера-Фехнера стали однією з головних тем, що демонструють можливість математично точно визначати закономірні відносини між психічним і фізичним.

Поряд із психофізикою Г. Вебер-Фехнер став творцем експериментальної естетики. Свій загальний експериментально-математичний підхід він застосував до порівняння об'єктів мистецтва, намагаючись знайти формулу, що дозволила б визначити, які саме об'єкти й завдяки яким властивостям сприймаються як приємні, а які не викликають почуття краси. Г. Вебер-Фехнер зайнявся ретельним виміром книг, карт, вікон, безлічі предметів домашнього побуту, а також творів мистецтва (зокрема, зображень Мадонни) у надії знайти ті кількісні відносини між лініями, які викликають позитивні естетичні почуття [227, с. 253].

Також, необхідно, на наш погляд, відзначити цитату Л. Виготського щодо поглядів Г. Вебер-Фехнера на дві галузі сучасної естетики «...психологічної й непсихологічної, що

охопили майже все, що є живого в цій науці, де дуже вдало розмежовані обидва ці напрями, назвавши один «естетикою зверху» і другий – «естетикою знизу» [71, с. 21].

Емпіричний підхід в образотворчому мистецтві найбільш яскраво виражений тоді, коли художник творить на основі особистісного експерименту, його готовності до імпровізації. Це метод взаємодії з об'єктивною реальністю, у більшості випадків підказує авторові творчого добутку подальший алгоритм дій. Художникові при цьому необхідно у творчому процесі побачити свій добуток зі сторони, відчутти створений творчий добуток як щось не їм створене, і тільки після усвідомлення побаченого, художник приступає до наступних етапів створення творчого добутку.

2.5. Діалектико-матеріалістичний підхід

Діалектико-матеріалістичний підхід у художній творчості вперше теоретично описав Л. Виготський у своїй відомій роботі «Психологія мистецтва», де автор розглядає художній твір як сукупність естетичних знаків, спрямованих на те, щоб збудити в людях позитивні й естетичні емоції. Таким чином, згідно Л. Виготському, існує зовнішній об'єкт, у якому закладені якісь знаки, зв'язки, «вплітаються» своєрідні секрети, завдяки яким цей об'єкт (художній твір) стає привабливим. На підставі цих знаків, які знаходяться у витворі мистецтва, Л. Виготський спробував відтворити емоції, виникаючі в суб'єкта, що сприймає об'єкт художнього витвору.

Л. Виготський, підходить до творів мистецтва як психолог що порвав зі старою суб'єктивно-емпіричною психологією. Тому він виступає проти традиційного психологізму в трактуванні мистецтва. Обраний ним метод є об'єктивним, аналітичним, виступаючи проти зведення функції мистецтва до функції властиво

пізнавальної, гностичної. Якщо мистецтво й виконує пізнавальну функцію, то це – функція особливого пізнання, виконувана особливими прийомами. І справа не тільки в тому, що це образне пізнання. Звертання до образу, символу саме по собі ще не створює художнього твору. «Піктографічність» твору і його художність – різні речі. Сутність і функція мистецтва не полягають і в самій по собі формі, тому що форма не існує самостійно й не є самоцінною. Її справжнє значення відкривається лише коли ми розглядаємо її відносно того матеріалу, що вона перетворює, «перевтілює» за виразом Л. Віготського, і дає йому нове життя в змісті художнього твору» [71, с. 7].

Далі Л. Віготський стверджує, що є багато праць з психології мистецтва, але жодна не поєднує все живе в ціле. По суті, Л. Віготський робить першу спробу з диференціальної психології зробити психологію живу, єдину, цілісну. І завдяки Л. Віготському, починає усвідомлюватися ідея, що образотворче мистецтво може бути предметом наукового вивчення тільки тоді, коли воно буде розглядатися як одна з життєвих функцій суспільства, невідривно пов'язана з усіма іншими сферами соціального життя, з його конкретною історичною зумовленістю. Це і є матеріалістична діалектика, матеріалістичне розуміння мистецтва, відповідно до якого мистецтво – це продукт суспільства, тому воно і прекрасно, що його народило суспільство зі своїми вимогами. Мистецтво тут ніби редукується, спрощується до рівня того, що це всього лише продукт суспільства. Завдяки цим передумовам, Л. Віготський, згодом створює таку теорію, де мислення розглядає як продукт еволюції людства.

Створюючи щось таке, що не виходить із суспільства, а із внутрішніх потреб, інстинктів, виражаючи свідомі, колективно-свідомі й несвідомі рівні у творчому акті, проявляється щира художня творчість, така як творчість К. Малевича, В. Кандинського, Ф. Марка та інших. Коли художники не тільки створювали свої творчі добутки, але й розробляли нові

напрями й стилі, течії, перебуваючи в соціумі, що автоматично накладає свій відбиток на свідомість.

Важливим питанням для об'єктивної психології є питання методу, що до того часу в психологічних дослідженнях мистецтва завжди досліджувалося в одному із двох напрямів: вивчалася психологія творця по тому, як вона виразилася в тому або іншому творчому добутку, або вивчалася переживання глядача, що сприймає цей творчий витвір.

Об'єктивно-аналітичний метод психології мистецтва за класифікацією Р. Мюллера-Фрейнфельса [71, с. 39], можна виразити наступною формулою: від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до відтворення естетичної реакції й до встановлення загальних законів психології художньої творчості. Тут необхідно відзначити й те, що психологія художньої творчості в образотворчому мистецтві розглядає не тільки процес створення нових художньо-творчих витворів і образів, які викликають у художника естетичні й духовні переживання, але й аналізує психологічні підходи у вивченні художньої творчості особистості, методи аналізу основних психологічних закономірностей художника, включеного у творчий процес.

Таким чином, психологія художньої творчості є частиною психології мистецтва, галуззю психології, що вивчає закономірності процесу сприйняття й розуміння людьми творів мистецтва з одного боку, а з іншого боку – безпосередній процес (його психологічну складову), створення творів мистецтва художником, а також розробляє психологічні питання художнього виховання й естетичного розвитку особистості.

Через розпливчастість критеріїв визначення нового й оригінального, відсутність прийнятих загальнозначущих, соціокультурних критеріїв новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності людини психологія творчості – один із самих важких розділів психології. На сьогодні шлях подолання принципо-

вих труднощів у вивченні творчості ледве простежується. Якщо взяти звичний поділ психічних функцій, то для перцепції важливі: почуттєва тканина, для руху і дії – біодинамічна, для емоцій і переживань – афективна тканина. Перераховані види тканини, переплітаючись і взаємодіючи одна з одною, перетворюються у відповідні невербальні й вербальні значеннєві й значущі форми, якими оперує мислення. Отже, думка й мислення гетерогенні, багаторазово опосередковані й включають у свій склад переживання, волю, дії, образи. Творчий акт художника у створенні твору мистецтва, нагадує духовний та інтелектуальний тигель, у якому змішуються, переплавляються внутрішні форми образу і дії. Тому в психології художньої творчості значну частину займає психологія сприйняття творів мистецтва, де є галузь, що займається психологією процесів, що протікають усередині художника під час його творчої роботи, а також вплив мистецтва на наше життя, на нашу діяльність.

Психологія створення творів образотворчого мистецтва багато в чому визначається психофізіологічними та професійними характеристиками митця, його життєвим шляхом, переживаннями. Існує безліч психологічних факторів, від яких залежить творчість індивіда, які розглядаються в психології художньої творчості, де як предмет вивчення виступає творчий потенціал особистості, як у процесі створення, так і в процесі сприйняття творів образотворчого мистецтва.

Вивчення творчості художника відбувається за допомогою аналізу його творчого шляху: розгляду й вивчення пошукових етюдів, ескізів, нарисів, пошуку композиційного та колористичного рішень даних ескізів, вплив творчості видатних художників різних течій і напрямів в образотворчому мистецтві у виборі ним авторського стилю, розповіді знайомих і близьких митця.

Отже, психологія мистецтва – галузь психології, що вивчає закономірності процесу сприйняття й розуміння людьми творів мистецтва, досліджує особливості психічної діяльності, які ма-

ють місце в графіків, живописців, скульпторів, архітекторів та інших, у створенні задуманих ними творів, а також розробляє психологічні питання художнього виховання й естетичного розвитку, тісно пов'язана із психологією творчості й естетикою.

Художня творчість – це особливий, найчастіше непередбачений акт, де все залежить від індивідуальних особливостей особистості митця. Антипсихологісти стверджують, що художник не творить, він просто відкриває щось, що вже є. Відповідно до їх точки зору, художник ніби підключається до якоїсь субстанції, як до банку, у якому зберігаються всі твори.

Багато художників визнавали, що їм приходили бачення і своєрідні синестезії, які згодом були використані в створенні творчих добутоків. Чи дійсно вони просто копіювали побачене? Тоді виникає питання: а хто керує діями художника у створенні творчого добутку при виборі композиційної схеми, колористичного, площинного або об'ємного рішення, формату зображення, художнього матеріалу, структури й фактури поверхні тощо. А це лише одна з проблем психології художньої творчості в образотворчому мистецтві.

Дійсно, є такі мистецтво і творчість, які універсальні й перебувають ніби поза індивідуальною свідомістю, повторюючись у багатьох країнах, народах і культурах, наприклад, діти різних країн слухають ті самі казки. Є форми, які не залежать від національності. Вони ніби повторюються.

У мистецтві є щось універсальне й однакове для всіх, де є якісь загальні форми, які незалежні від індивідуальної свідомості. Саме тому деякі дослідники намагаються виявити закони, згідно з якими, людина робить відкриття в образотворчій творчості. Але є інша точка зору, відповідно до якої є непередбачуваність, де присутні процеси й речі, які не можна програмувати, прогнозувати, а потім створювати на цій підставі психотехнології геніальних творів.

На стику цих проблем передбачуваного й непередбачуваного

в образотворчому мистецтві й виникає проблема: що ж є істинним мистецтвом, а що – псевдомистецтвом? Це визначити часом не так просто, тому що є естетика знизу і естетика зверху.

Вивчаючи дану проблему, Л. Виготський вирішив питання інакше. Йому ці два полюси (естетики зверху й знизу) виявилися не потрібні, тому що він шукав середину. «Закон естетичної реакції містить у собі афект, що розвивається у двох протилежних напрямках, які в завершальній точці, ніби в короткому замиканні, знаходять своє знищення».

Естетична насолода – це передчуття, деяка позитивна напруга або стрес, що розряджається наприкінці. Художник завжди своєю творчою манерою, формою вираження, подачею свого авторського добутку переборює свій зміст. Живопис, графіка, скульптура, архітектура, твори декоративно-прикладного мистецтва, містять у собі неодмінно афективне протиріччя, викликають взаємно протилежні ряди почуттів, що призводять до катарсису.

У мистецтві завжди має місце конфлікт цілого й одиничного, форми й змісту і т.д. У їхній боротьбі й закладений підхід художньої естетики.

Практично з будь-якої речі можна зробити цінність, якщо ви зіштовхнете два суперечних один одному афекти й створите підхід подолання. У результаті виникає насолода (катарсис), що є вищою точкою, в якій відбувається розрядка цих двох протилежних один одному афектів (спочатку затримка, а потім катарсис).

За Л. Виготським, в новий твір мистецтва завжди вкраплені старі елементи, скомпоновані по-новому. Часто цей процес протікає несвідомо, тобто, на підсвідомому рівні формуються елементи, які колись були сприйняті, але тепер вони вже формуються в іншому контексті й компонуванні.

Діалектико-матеріалістичний підхід у творчості й мистецтві характерний тим, що причиною психічної активності є

протиріччя між складовими психіки (емоціями, мисленням, поведінкою). Якась із цих складових виринає вперед і починається внутрішній конфлікт і невідповідність з іншими складовими психіки. Наприклад, мислення випереджає в розвитку емоції, і тому, виникає конфлікт, що знімається дорозвитком емоцій до рівня мислення. Тут немає зв'язку з минулим, це не фрейдівський конфлікт свідомості й підсвідомості, це більш загальний конфлікт. Тут все пов'язане із сьогоденням і розвивається за допомогою діалектики і протиріччя, що становлять всю психіку, а не тільки свідомість й підсвідомість, хоча психоаналітичний конфлікт є окремим випадком діалектичного.

У діалектико-матеріалістичному підході людина є продуктом діалектики. Вона є самостворюючою силою, має всередині різні психічні складові, розташовані ієрархічно, що генерують причини й конфлікти, які й стають мотивацією. Тому, необхідно розрізняти конфлікт, що має місце в діалектико-матеріалістичному підході й конфлікт в психоаналітичному підході, де розглядається конфлікт між свідомістю й підсвідомістю.

У художній творчості діалектико-матеріалістичний підхід проявляється також як і в праксеології. У автора творчого витвору, як і в суб'єкта сприйняття відбувається боротьба протилежностей або конфлікту, що є причиною творчого розвитку, а іноді й деградації особистості художника. Теорія діяльності, так само як теорія віддзеркалення добре описують психологічні процеси сприйняття творів образотворчого мистецтва. Художник творить у конфлікті не тільки свідомості з підсвідомістю, але й у процесі конфліктів у самій свідомості, конфліктів між структурами психіки: відчуттям, поведінкою, емоціями, мисленням. Він творить, як продукт суспільства, творить, відображуючи реальність, творить на підставі старого, піднімаючи твір на нову висоту.

До діалектико-матеріалістичного підходу певною мірою можна віднести і духовно-значеннєвий підхід. Згідно з цим підходом творячи, художник пізнає свою екзистенцію, вихідну пер-

винність буття людини у світі, зіткнення з яким породжує в кожній людині базові екзистенціальні проблеми, стрес і тривогу.

Зрілій особистості вдається успішно їх долати, але нездатність зробити це призводить до психічних порушень. Можна виділити чотири основних вузли екзистенціальних проблем, шляхи вирішення яких вивчає екзистенціальна психологія: 1) проблеми часу, життя й смерті; 2) проблеми свободи, відповідальності й вибору; 3) проблеми спілкування, любові й самотності; 4) проблеми сенсу й безглуздості існування. Екзистенціальна психологія підкреслює унікальність особистого досвіду конкретної людини, неможливість його застосування за загальними схемами.

Тільки у творчості, як у особливій пограничній ситуації, людина може відчувати свою екзистенцію. Творчість може бути останнім сенсом життя людини, так як у цьому випадку, якщо людина втрачає можливість творити, то втрачає інтерес до всього іншого і втрачає сенс життя.

Художник бажає бачити світ іншим і саме в цьому і є протиріччя між його внутрішнім і зовнішнім світом. У цьому відношенні багато хто бачить сонце, але радіють не сонцю, а тому, що пішла сірість. Якщо багато сонця особистість адаптується до нього і перестає йому радіти. Таким чином, ми радіємо не приходу і не відходу, точніше переходу від одного стану до іншого. По суті, можна припустити, що щире життя й радість утримується в прикордонній фазі. Крім того, складно визначити джерела настрою, так як настрої створюються завдяки спонтанним діям, які як правило виникають на підставі настрою. Наприклад, ви відвідали виставку творчих робіт художника, чия творчість Вам знайома та емпанує і, як наслідок, у Вас піднявся настрої. Але якщо уважніше розглянути дану ситуацію, то стає очевидно, що Ви побажали відвідати виставку на основі підсвідомості, тенденцій до поліпшення настрою у зв'язку з тим, що творчість даного автора Вам подобається – інакше Ви не відвідали б виставку.

2.6. Антропоцентричний підхід

Вважається, що антропоцентричний підхід ближче до діалектико-матеріалістичного підходу. Існують фактори або три компонента середовища, згідно яким в антропоцентричному підході формується художник і його творчість: суспільство, природа і людина сама для себе.

З позиції антропоцентричного підходу цікаво проаналізувати, як розвивалися наскальні малюнки в наших предків, адже в сучасній науці – психології, філософії, археології, вивчення особливостей процесу створення художнього образу інтенсивно обговорюється, теоретично й експериментально досліджується провідними фахівцями. Єдиної думки про те, як інтерпретувати поняття «художній образ», стосовно витворів образотворчого мистецтва того періоду відносно психології мистецтва, не існує.

Філогенетичний аспект вивчення творчої діяльності людини, насамперед, складається з аналізу її основних компонентів: мислення й художнього образу, як вони розвивалися й удосконалювалися в історії людства, їхньої специфіки і природи в біологічній еволюції виникнення психіки. Філогенетичний аналіз актуалізує питання про знаходження такого об'єктивного критерію, ознаки, яка дозволить стверджувати, що в даному організмі є психіка. Як відомо, гіпотеза, що одержала найбільший розвиток і визнання, належить О. Леонтьєву, де у якості об'єктивного критерію психіки пропонується розглядати здібність живих організмів реагувати на біологічно нейтральні впливи – подразливість і чутливість. Нагадаємо, що коли мова йде про чутливість «віддзеркалення», відповідно до гіпотези О. Леонтьєва, маємо два аспекти: об'єктивний і суб'єктивний. В об'єктивному розумінні «віддзеркалювати» – означає реагувати, а суб'єктивний аспект виражається у внутрішньому переживанні, відчутті даного реци-

пієнта. Подразливість же суб'єктивного аспекту немає. Виникнення психіки у древньої людини – більш ефективно пристосування, реагування на зовнішні впливи, що дозволили забезпечувати безпеку своєму організму, підкорялися дії загального закону еволюції, де закріплювалося те, що було біологічно корисним.

Чутливість, що з'явилася на основі подразливості, означає якісно новий тип відбиття дійсності, в якій О. Леонт'єв виділив в еволюційному розвитку психіки три стадії: 1) стадію сенсорної елементарної психіки; 2) стадію перцептивної психіки; 3) стадію інтелекту.

На наш погляд, у гіпотетичному дослідженні творчої діяльності древньої людини, що перебуває на порівняно низькій стадії розвитку свідомості, необхідний розгляд структури, механізмів і видів мислення, а також ключових складових: потреби створення художнього образу, емпатії, творчої активності та ін.

У даному аспекті виникає питання, а чи було мислення людини палеоантропа відмінне від сучасної людини? Е. Тайлор пише «...той, хто підтримує думку, що мислення й поведінка людей були в первісні часи підпорядковані законам, істотно відмінним від законів сучасного світу, повинен підтвердити таке аномальне положення речей вагомим доказом, інакше слід віддати їй у цій галузі перевагу вченню про незмінний принцип, як в астрономії й геології». «Теорія, яка стверджує, що тенденції в розвитку культури були однакові за всіх часів існування людського суспільства й що по тому розвитку культури, який нам відомий з історії, ми сміливо можемо судити й про її доісторичний розвиток, - теорія ця, мабуть, має право на перевагу, як основний принцип етнографічного дослідження» [369, с. 40].

При цьому автор відзначає, що «походження новітньої цивілізації із середньовічної, розвиток цієї останньої у свою чергу із цивілізації Греції, Ассирії або Єгипту – все це загальноп-

рийняте надбання історіографії. Таким чином, якщо можна простежити вищу культуру до того стану, який може бути названий середньою культурою, то залишається тільки питання, чи можна цю середню культуру простежити в такий же спосіб назад до нижчої культури, тобто, до дикого стану». Відповісти на це запитання ствердно, значить, просто приймати твердження, що той же хід розвитку культури, що відбувався в колі явищ культури нам відомих, відбувався також і в колі явищ, що залишаються ще невідомими, тому що процес розвитку культури не змінюється залежно від того, чи маємо ми або не маємо про нього сучасні свідчення [369, с. 40]. Отже, тільки ті артефакти, починаючи з палеолітичної епохи, які ми можемо побачити й осмислити дають можливість зробити певні висновки про мислення «людини того часу», а внаслідок – самої творчості, теоретично обґрунтовуючи саму проблему й умови виникнення й розвитку образотворчого мистецтва.

У своєму дослідженні проблеми філогенезу людини палеоантропа ми будемо розглядати «наочно-образне» (почуттєве, зорове) мислення, де основна увага буде зосереджена на образі, уявленні (почуттєвий характер самого образу), а не на рухових аспектах.

Як відзначає В. Крутоус [26, с. 223-224], «...процес формування в мистецтві не самооцінний; його надзадачу складають перетворення і новації в змістовно-значеннєвій сфері твору мистецтва. Особливо важливу роль тут відіграють процеси «згущення» і «розрідження» вираженого значення, змісту. Завдяки цим і багатьом іншим аналогічним процесам художній образ, який виникає, відрізняється величезною ємністю, сконцентрованістю інформації, яка міститься в ньому. Художній образ принципово цілісний і багатозначний, він – не раціоналізуючий, тобто не переданий «без залишку» (без втрати частини свого змісту) засобами звичайної комунікації».

Розглядаючи філогенетичні передумови художніх здібнос-

тей особистості, звернімося до образотворчого мистецтва верхнього палеоліту, що класично підрозділяється на чотири основні періоди, а також дві основні групи творів мистецтва. Перша група – твори мистецтва малих форм, що включає дрібну скульптуру, графіку, різьблення й дуже рідко розпис. Друга група – монументальне наскельне мистецтво, найчастіше печерне, що включає розписи, графіку, барельєф.

Нагадаємо, що перший період – «мустье», датується приблизно (40000 – 35000) років тому, класично вважається дообразотворчим.

Далі слідує – «оріньяк», біля (35000 – 22000) років тому – початок образотворчої діяльності древньої людини, що характеризується: кремінними ретушованими пластинками, шкребками, особливо килевидних форм і різцями.

Наступний період – «солютре», біля (22000 – 15000) років тому, розділений на нижній, середній і верхній етапи: характеризується гравірованими зображеннями, що рідко зустрічаються, які у верхніх шарах стають більш частими й мало відрізняються від мадленських гравюр. У солютре зустрічаються також маленькі скульптурні фігурки тварин і, що особливо цікаво, великі фігури тварин у техніці барельєфа. Добре датовані такі барельєфи в гротах Рок де Сер (Шаранта) і Фурно-дю-Дьябль (Дордонь). В останньому зустрічаються також і гравюри на кам'яних плитках, які відзначені в гротах Жан-Блан (Дордонь), Оссурук (Нижні Піренеї), Куєва де ла Міна (Іспанія) і Клаузе (Німеччина) [310, с. 10-16].

Останній період – «мадлен», біля (15000 – 10000) років тому, характерний як раритетами мистецтва малих форм, так і наскельного мистецтва, де для перших й других шаблів мадлена характерні великі кістяні наконечники зі скошеною гранню, а також трикутні мікроліти й атипичні наконечники з виїмкою. Середній мадлен нечітко розділений, мистецтво малих форм характеризується достатком побутових предметів з кіст-

ки й рогу, прикрашених скульптурою або гравюрою. Мадленські гравюри наносилися на пласкі кістки, наприклад лопатки або пальметки рогу північного оленя і на предмети побуту. Типовими пам'ятниками середнього мадлена є нижній шар стоянки Ла Мадлен, Портель і Істюріц (шар II). Пізній мадлен – V і VI, краще відомий, чим попередні епохи, за численними пам'ятниками, характерними численними орнаментованими предметами. На кам'яних плитках зображуються не окремі фігури, а зв'язні сцени, композиції [310, с. 13-16].

Необхідно відзначити, що якщо твори мистецтва малих форм у більшості випадків добре датуються за археологічним шаром й вивчаються археологами, антропологами, мистецтвознавцями та іншими вченими, то вивчення нескельних зображень представляє великі труднощі через патину, окислювання, вапняні напливи та інші фактори, що роблять досліджувану поверхню однорідною з неопрацьованою площиною, на якій було виконане зображення (див. додатки, рис. 13, 14).

З. Абрамова у своїй статті відзначає «що основну масу сюжетів, як наскельного мистецтва, так і мистецтва малих форм, становлять зображення тварин, головним чином великих трав'яїдних: мамонта, носорога, дикого коня, шляхетного оленя, північного оленя ...». Зображення рослин одиничні й невиразні. Із зображень людини, переважають фігури жінок. З. Абрамова наводить результати дослідження А. Леруа-Гурана за кількістю сюжетів у палеолітичному мистецтві Франції й Північної Іспанії (табл. 2.1), де з 1794 зображень із різним ступенем стилізації або викривлення, 567 зразків доводиться на мистецтво малих форм і 1227 – на наскельне мистецтво [310, с. 10].

Таблиця 2.1

Кількість сюжетів у палеолітичному мистецтві Франції й Іспанії (за А. Леруа- Гурану)

Сюжети	Види мистецтва					Всього
	Наскельне мистецтво	Мистецтво малих форм				
		стату-етки	плитки	прикраси	знаряддя	
Кішки	23	11			2	36
Ведмеді	24	24		2		50
Мамонти	79	5		1	2	87
Носороги	9	4			1	14
Коні	313	42		22	28	405
Благородні олені	68	9			7	84
Лані	64	16			6	86
Північні олені	36	66		1	12	115
Бики	71	14		1		86
Бізони	209	39		3	10	261
Кам'яні козли	78	18		3	14	113
Птахи	5	8			4	17
Риби	7	6		2	35	50
Жінки	7	36		2		45
Вульви	113	15		5	2	135
Поранення	19	6				25
Чоловіки	47	19		2	5	73
Фалоси	4	2		1	13	20
Зубчаті знаки	51	10		3	28	92
Всього	1227	350		48	169	1794

Представлені до вивчення археологам, антропологам, психологам та іншим вченим артефакти, що датуються палеолітом, в основному свідчать про образне зображення палеоантропом побаченого, здебільшого це зображення звірів і людини. Можна припустити, що зображення, виконані древньою людиною образного й символічного характеру – прямо пов'язані з рівнем роз-

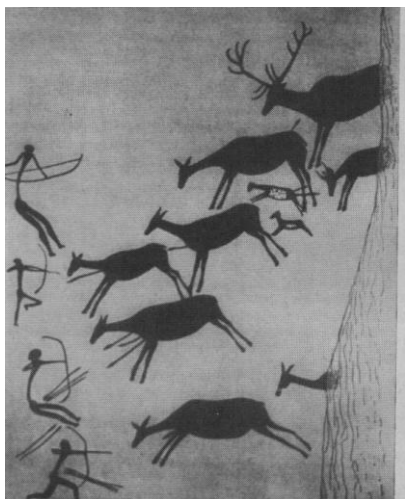
витку свідомості, що перебуває на етапі свого становлення. З даного припущення напрошується висновок, що низький рівень розвитку свідомості припускає образне або символічне творче мислення, а як наслідок і саму образотворчу діяльність.

Якщо вважати теорію розвитку мислення й образотворчої культури незмінною (Є. Тайлор), в основі якої лежить образне або символічне мислення людини палеоантропа, то протилежною точкою зору на дану проблему в певних колах сучасних учених-художників вважається, що творчий перехід художника з етапу творчого натуралістичного зображення, на етап створення художнього образу, символу і є вершиною самої творчості.

Також необхідно зрозуміти й розмежувати суб'єктивне розуміння і ставлення до поняття «образ». У своєму дослідженні А. Єремєєв [135, с. 209] відзначає, що «...зберігати відомості або розповісти про речі, які мають те, або інше значення, де найпоширенішим і відомим способом було рисункове, образне, або піктографічне письмо». Автор чітко розділяє орнамент у власному розумінні слова й орнамент, скульптуру, малюнки, що стоять у зв'язку з марновірствами, від образного письма, при цьому відзначаючи висловлення Є. Гроссе, який «рішуче виступає проти ототожнення образного письма й мистецтва, визначив поділ між ними: мистецтво не переслідує ніякої іншої мети, крім самого себе, письмо ж – засіб зв'язку; мистецтво прагне до більш правдивого життєвого відтворення оригіналу, а для письма це не важливо...» [135, с. 211].

Розгляд процесу зародження «художнього образу», його формування як форми й типу, що приблизно належить до періоду верхнього палеоліту, що тривав безліч тисячоріч, залишається й сьогодні основним завданням у творчості художника. Зображення, виконані «художниками-палеоантропами», в основі своєї складаються із зображення звіра (на більш пізніх періодах – образ жінки), аналіз яких свідчать про художньо-образне рішення, як основного персонажа, так і загальної композиційної схеми.

Можливо, поява художнього образу пов'язана з особливостями особистісної структури свідомості й мислення людини того часу, втілених у наскельних розписах або в мистецтві малих форм прагнучого за деякими причинами, або умовами – передавати соціуму свої «почуття». Йдеться про передачу інформації палеоантропом через візуальний образ, що здобуває усе більше значиму якість у процесі соціалізації й становленні його свідомості, що розвивається. Нестаток (за С. Максименко) [217], або потреба зберігати й передавати художньо-образотворчий образ мовою образотворчого мистецтва людиною верхнього палеоліту, нашттовхує на думку про значення самого мистецтва в його житті й житті навколишнього соціуму. Створений образ повинен бути асоціативно пізнаваним, схожим з оригіналом – тим самим, бути доступним у процесі візуального сприйняття й осмислення іншими членами суспільства (рис. 2.1, 2.2).



**Рис. 2.1. «Лучники»
8-5-е тис. до н.е. Ущелина
Валлторта, Іспанія**



**Рис. 2.2. «Жіночі фігури»,
Африка**

Якщо створюваний художній образ повинен відповідати вимогам не тільки «художника» палеоантропа, але й соціальному оточенню, то напрошується висновок про вибір об'єктів та предметів зображення який передбачає виділення головно-го, при цьому не порушуючи структури самого образу.

Відомо, що виникнення асоціативних реакцій як у художника, так і в суб'єкта сприйняття безпосередньо пов'язане з художнім образом даного твору образотворчого мистецтва, при цьому, відзначимо, що творчий стиль, манера, техніко-технологічні прийоми виконання, не є головними в створенні цілісного, особистісного художнього образу в сприймаючого суб'єкта. Кожний суб'єкт, що візуально сприймає об'єкт творчої діяльності, автоматично добудовує принципово свою логічну модель відповідно до індивідуальних психофізіологічних особливостей, а також за ступенем розвитку творчого мислення.

На підтвердження вищесказаному, А. Єремєєв [135, с. 192] відзначає, що «якщо порівнювати наскельне зображення ведмедя з ведмежим танцем, то в другому випадку кількість безпосередньо непереданої інформації буде більша, ніж у першому. Але вона буде й там і тут». Він вважає, «...що оболонка, тобто зовні зображена або виражена сторона життя, є лише частиною художнього образу, що добудовується до цілого, завдяки якому мається на увазі, але опущеному по суті. Людині того часу було досить лише характерного контуру або якоїсь із рис звіра (наприклад, голови), щоб виник його повний образ. Тому наскельні зображення або фігурки жінок типу Віллендорфської Венери позбавлені деталей, подробиць, вони натуральні, життяподібні, але не натуралістичні (див. додатки, рис. 15).

«Асоціативна здібність древньої людини, що дозволяла їй відновлювати ціле за частинами, за однією характерною ознакою, була очевидно дуже велика. Наскальні зображення містять чимало різного роду символічних знаків, які були здатні одним цим умовним натяком викликати в людей складний об-

раз. Знак лише включав або підривав потік асоціацій і вказував їм курс проходження...» [135, с. 193]. Малюнок мамонта або лося викликав до себе подібне ставлення різних членів роду, він воскрешав життєвий досвід, майже ідентичний у кожного члена суспільства. Знання звіра в усіх було настільки повним, що зображення, у якому відтворювалося лише загальнозначуще, легко доповнювалося, відновлювалося. Опускалося звичайно те, що здавалося саме собою зрозумілим, було свого роду «загальним місцем» для всіх. А. Єремєєв наводить цитату А. Окладнікова, що пише про ангарські наскельні зображення: «Звірі найчастіше слідує один за одним, неквапливо й велично крокуючи в просторі, тобто конкретно – по лісу. Зображення ландшафту взагалі, і зокрема лісу, у нашій розумінні слова, звичайно, на писаницях немає. Але він явно має на увазі й живе в мозку художника, що не представляє життя на землі поза лісом, поза звичними йому лісовими ландшафтами». Художній образ внаслідок цього являв собою єдність віддзеркалення й вираження, тобто в ньому втілювалися або «пунктирно» намічались за своїми характерними ознаками як предмети і явища об'єктивного світу, так і викликані ними, відповідні їм стани людини» [135, с. 197].

М. Ніколаєнко в мистецтві палеоліту виділяє три типи образотворчої діяльності, де «Один з них – реалістичний, або фігуративний тип, пов'язаний зі створенням цілісних конкретно-чуттєвих образів; вільний від впливу обмежуючих свідомість уявлень». «Інший – схематизуючий тип діяльності, пов'язаний з магичною обрядовістю й оперуванням геометричними знаками-символами і, нарешті, орнаментальний», при цьому припускаючи, що система фігуративних зображень, що дає образне рішення сюжету – і є стрижень образотворчого мистецтва палеоліту, де знак і орнамент виступають як додаткові сторони творчої практики «художника» неантропа» [260, с. 119]. На його думку, ці лінії є не тільки вторинними, але й похідними – що збагачуються за рахунок сюжетної лінії.

На наш погляд, запропонована теорія створення художнього образу в образотворчому мистецтві періоду палеоліту – М. Ніколаєнко трохи обмежує дослідницький або науковий шлях у проблемі, яку ми розглядаємо, виділяючи у своїй основі фігуративне зображення, а не взаємозв'язок між ними.

Запропоновану А. Єремєєвим концепцію можна вважати найбільш переконливою, де «...образотворча й виразна сторони художнього образу тісно зв'язані ще з декількома діалектично проникаючими одне в одного особливостями древнього мистецтва». «Зуміти за допомогою зображення виразити значне, важливе, цінне для суспільства ставлення або почуття не можливе було без осмислення життєвої ситуації й без відбору відповідних їй людських реакцій». «Однак художник не просто копіював натуру, а прагнув передати найбільш загальнозначуще такими художніми засобами, які були б здатні викликати у сприймаючого ефект уподібнення». Все це робило художній образ єдністю раціонального й емоційного, аналізу й почуття [135, с. 200-201].

А. Столяр [311, с. 32] виділяє три основних аспекти в осмисленні даної проблеми. По-перше, виникнення образотворчого образу й відповідних йому засобів і форм вираження; по-друге – походження й розвиток естетичного сприйняття зображень; в-третьє – сенс, об'єктивне змістове і щира роль початкової образотворчої діяльності в розвитку людства й становленні його суспільної свідомості. Автор відзначає, що в питанні про походження зображень, учені пропонують кілька різних пояснень цього явища, які, по суті, можуть бути зведені до трьох основних гіпотез, що стали традиційними.

Одна з них вважає відправним образотворчим елементом обведення або відбиток кисті руки на стінах ряду іспано-французьких печер: Альтаміра, Кастільо, Мальтравесо, Гаргас, Тібіран, Пеш-Мерль (рис. 2.3), звичайно це відноситься до ориньякського часу. Інша гіпотеза бачить також первісне кільце в так званих «макаронах» – заплутаних, хаотично пересіч-

них групах з паралельних хвилястих ліній, прокреслених по поверхні глини двома або трьома пальцями, а потім і зубчастим інструментом, – відкритих у печерах тієї ж франко-кантабрийської області Гаргас, Горное де ла Пенья, Альтаміра (рис. 2.4) і датованих також ориньякським періодом.



Рис. 2.3.

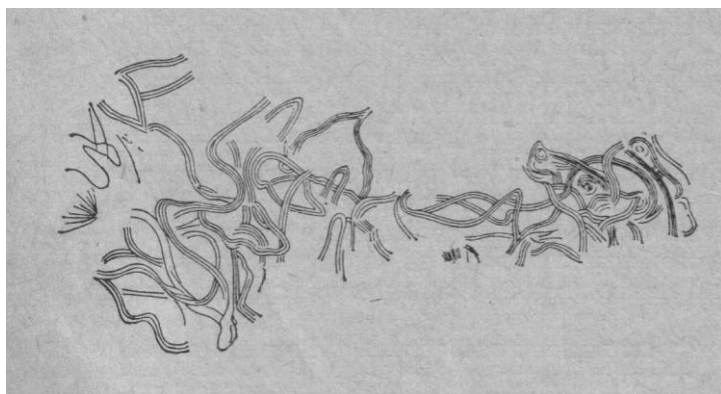
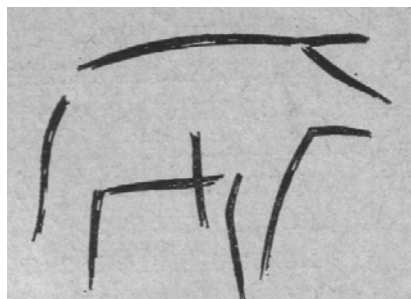


Рис. 2.4.

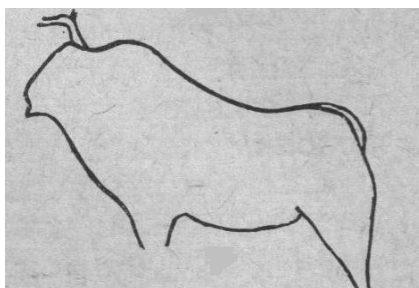
На думку А. Столяра, обидві гіпотези зовсім не розкривають виникнення саме того образотворчого засобу – одинарної, точної, дивно скупой й ощадливої лінії, – яким виконані найархаїчніші з відомих нам сюжетних малюнків (рис. 2.5). При такому конкретному зіставленні хаотичні звої «макаронів»

представляють ніби протилежний полюс образотворчого використання лінії не тільки в технічному, але й у значеннєвому відношенні, а «зображення» (точніше – навмисні трафарети) рук взагалі не можна пов'язувати із творчим освоєнням лінії.

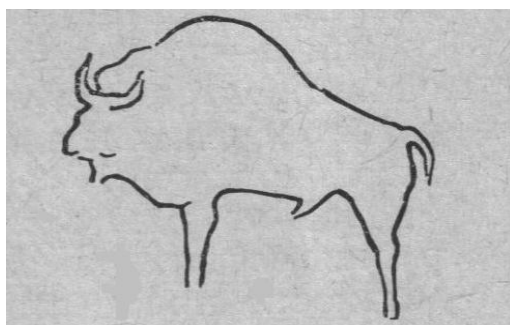
Профільні малюнки ориньякського типу, де послідовні моделі зображення бізона (див. рис. 2.5): де а – огрублено-геометризований контур (малюнок на глині в печері Горнос де ла Пенья, Іспанія, довжина фігури – 0,42 м); б – узагальнений контур (гравірування по скелі в печері Пер-нон-Пер, Франція; 0,75 м); в – деталізований контур (глибоке гравірування по скелі в гроті Ла Грез, Франція; 0,60м).



а



б



в

Рис. 2.5. Профільні зображення бізона

Загальна генеза творчості, яка охоплює інтелектуальну сферу в образотворчій діяльності неандертальців, чітко простежується не в збірному образі звіра, а тільки в безпосередньому емоційному сюжеті. Звідси можна припустити, що образотворча діяльність вирішувала, насамперед, не естетичні завдання, а виконувала історичну місію могутнього стимулу розвитку інтелекту. Вона виявилася однією з вирішальних умов формування «людини розумної», з'явившись найважливішим засобом логічного пізнання світу, де образотворчі реліквії палеоліту виступають у ролі справжніх свідчень народження вищих механізмів мислення й становлення людської свідомості.

Ні тисячократні, повторні стереотипи «рук», ні сотні послідовно виконаних «макаронних композицій» у силу їх значенневої й технічної обмеженості та й зразкової синхронності з найдавнішими малюнками звіра не могли призвести до раптового виникнення на ґрунті цього досвіду закінченого сюжетно-аніمالістичного рішення.

Виділяючи третю гіпотезу, А. Столяр указує на більшу можливість розкрити процес поступового виникнення здібності створювати зображення й сприймати його на основі елементарної практики умовної асоціації з використанням однієї об'ємної форми. Зокрема він відзначає, що на перший погляд ця концепція представляється елементарно ясною у своїй правдоподібності, при простоті передбачуваного нею процесу гармоніюючи із гранично обмеженими можливостями мислення попередників «людини розумної». Однак і дана гіпотеза, що намагається пояснити виникнення однієї об'ємної форми, переконлива лише на правах безпосереднього враження. Насамперед, вона, по суті, виходить із припущення про можливу рівноцінність свідомості неандертальця, до часу якого тільки й можна відносити «простий етап», за частиною створення віддалених зіставлень, які були можливі лише на досить високому рівні абстрагування.

Отже, гіпотеза, що намагається пояснити зародження абс-

трактно-образного сприйняття, сама побудована на аксіомі про його споконвічну даність у готовому виді (свідомість палеоантропа наділяється категорією глибоко абстрактного образу, завдяки чому він може побачити матеріальний символ цього узагальнення в предметі мертвої природи) і підходить до реконструкції розумових операцій неандертальця з погляду сучасної людини. В світлі розглянутої концепції, вимальовується єдине джерело абстрактно-почуттєвого сприйняття в пасивному спогляданні, наївному милуванні світом «на дозвіллі», історично не зумовленому, неминуче індивідуальному й суб'єктивному. Тим самим повністю ігнорується така найважливіша умова виникнення творчості, як постійні, загальні «виробничі» емоції, повсякденно підживлені життєво важливими діями соціуму. Провідною умовою розвитку людства є саме активне буття, що опирається на спільне добування засобів існування, – виявляється повністю поза її полем зору. І, як наслідок, весь процес подається в зовсім перевернутому виді. Він перетворюється на випадковість, позбавлену властивостей суспільної закономірності й залежну від початку до кінця від ступеня спостережливості поза історичного індивідуума.

Нарешті, вірогідності цієї гіпотези суперечать докорінні, стійкі й обов'язкові особливості самих ранніх зображень звіра (рис. 2.5). Спільною, канонічною рисою таких малюнків є їхня обмеженість одним контуром, усередині якого не позначається жодна деталь, тобто саме те, що, відповідно гіпотезі, представляло перший (і протягом довгого часу єдиний), глибоко традиційний творчий акт людини.

Таким чином, ця концепція, зовні правдоподібна, не витримує фактичної перевірки й виявляється ілюзорною, історично неспроможною. При цьому А. Столяр виділяє як основні аспекти творчого сприйняття три основні групи пам'ятників: сюжетні (рис. 2.6), знакові, або символічні (рис. 2.7) і ритмічні або орнаментальні (рис. 2.8).

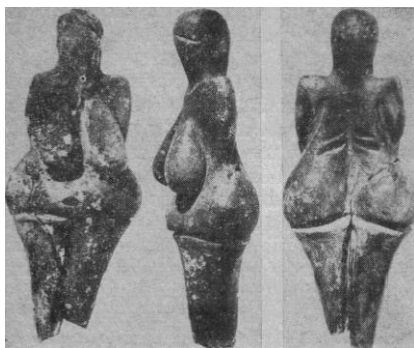


Рис. 2.6.

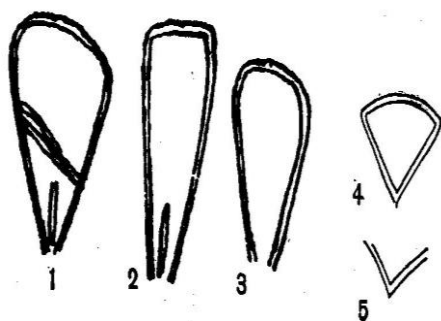
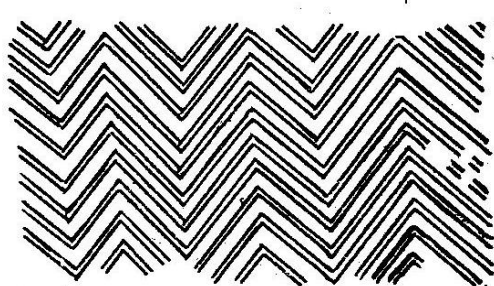


Рис. 2.7.

Рисунок 2.6, сюжетне зображення жінки: статуетка зі стоянки Долни-Ве-Стонице (Чехословаччина), рисунок 2.7, знакові позначення жінки: 1-3 – гравірування стоянки Ла Феррасі (Франція); 4-5 – гравірування стоянки Мезин (Україна).



**Рис. 2.8. Зигзагоподібні орнаменти
Мезинської стоянки**

Кожна з цих груп володіє «внутрішньою» специфікою, яка виражається в різних відносинах до об'єктів дійсності, складаючись значною мірою самостійно, будучи пов'язаними з різними механізмами мислення, що вироблялися історично. Розвивалися вони також, імовірно, особливими емпіричними

шляхами й розділялися спочатку у свідомості якимись функціональними границями.

Роль кожної з названих груп у загальній генезі й розвитку творчості теж не рівнозначна. Виняткове місце при цьому варто відвести сюжетній формі, що в ту пору, безсумнівно, персоніфікувала основне русло творчості. До того ж є підстави вважати, що на перших етапах саме ця природно-елементарна форма, що безпосередньо будується на образі дійсності й найменш умовно відображає її, у ряді випадків, генетично збагачувала репертуар двох інших. Так, крайній ступінь узагальнення цілого сюжетного зображення або вицленованої його частини, особливо важливої за змістом, і доведення їх до рівня лінійної схеми, давали знакові символи, а ритмічно-композиційне повторення останніх множило орнаментальні мотиви. Саме таку залежність можна простежити на наведених зразках трьох форм (рис. 2.6. - 2.7), що належать до одного і того ж семантичного комплексу образу жінки, що формує її за асоціативним механізмом [311, с. 32-38].

Викликає інтерес те, що як підкреслює В. Крутоус, «змістовно-значеннева сфера в художній комунікації дуже тісно пов'язана зі своїм «емоційним еквівалентом». Дійсно, вона становить із ним одне ціле. Із цієї причини часто образний зміст мистецтва практично зводять до його емоційної складової. Дійсно, зв'язок емоцій і значення (змісту) нерозривний. Причому провідна роль у цій єдності належить значущо-значеннєвій сфері, що виражає цілісність особистості, її ціннісні позиції. Емоції сутність саме інтегруючого еквівалента певної змістовно-значеннєвої цілісності [26, с. 223-224]. Автор також відзначає, що в художній комунікації дуже виразно виражена взаємодоповнюваність «навмисного» і «ненавмисного», «знакового» і «речового», свідомого й несвідомого компонентів, рівнів. Завдяки цьому твір мистецтва виражає набагато більший обсяг інформації, чим той, який усвідомлював і прагнув цілеспрямовано пере-

дати «адресатові» художник, де художню комунікацію відрізняє підвищена, порівняно зі звичайною мовною комунікацією, активність сприймаючого суб'єкта.

В. Крутоус також вважає, що твір мистецтва неправомірно зводить до матеріального носія деякого змісту. За своєю суттю він – духовний продукт, у ньому втілений, об'єктивований живий, «людський» зміст. Художнє сприйняття завдяки психологічній активності того, хто сприймає, фактично знімає протилежність між об'єктом (твором мистецтва) і суб'єктом (особистістю). Твір мистецтва в даному контексті усвідомлюється як об'єктивований результат духовної творчої діяльності автора, освоєваний, «привласнюваний» сприймаючим суб'єктом. Неживий предмет – носій наділяє деякими рисами суб'єктності, а відносини між суб'єктом і твором мистецтва набувають подвійного характеру: одночасно об'єкт суб'єктний і суб'єкт-суб'єктний.

Таким чином, становлення творчого мислення формування художнього образу й інших компонентів в образотворчій діяльності людини палеоантропа в період від ориньяка до мадлена приблизно складалося в бажанні, необхідності, потребі або нестатку соціалізації, що і була для нього визначальною, а також вираженням свого внутрішнього «Я».

2.7. Архетипічний підхід К. Юнга

Розглядаючи концепцію К. Юнга у співвідношенні з аналітичною психологією й мистецтвом в цілому, можна відмітити, що «зв'язок цей полягає в тому факті, що процес створення твору являє собою психологічну діяльність і, отже, може бути розглянутий психологією». «Тільки той аспект мистецтва, що стосується процесу створення твору, може стати об'єктом психологічного дослідження, але не як його специфічна сутність» [448, с. 9]. «Мистецтво, за своєю природою, не є наукою, і нау-

ка за своєю природою – не мистецтво; обидві ці сфери мислення мають у собі щось таке, що властиво тільки їм і може бути пояснено їхньою внутрішньою логікою» [448, с. 10].

Наприкінці дев'ятнадцятого століття проблема творчої геніальності в полі зору естетів і філософів розглядалась менш активно, більшою мірою аналізувалася специфіка творчості в мистецтві і тут свій внесок у розгляд даної проблеми вніс психоаналіз.

Як відомо, ще З. Фрейд, вперше звернув увагу науки на важливість підсвідомого й свідомого в житті людини й суспільства. Визначальною силою, що впливає на життя, мислення й вчинки людини, він вважав – «лібідо» - «сексуальну енергію», а також «комплекси», об'єктивно виникаючі в психіці людини при формуванні її сексуальних установок у дитячому, і особливо в перехідному віці. Відповідно й наявність художніх здатностей він трактував як один із проявів лібідо.

К. Юнг розширив фрейдистське трактування феномена лібідо, де під цим феноменом він розумів весь комплекс психологічної «енергії». Його розуміння феномена художніх здатностей може бути проілюстроване через два концептуальні положення його психологічної теорії: наявність психологічних типів і архетипічної свідомості. Розділяючи психологічні типи, К. Юнг, звичайно ж, припускав наявність схильності тих або інших людей до певного роду діяльності, але не тільки. Особливо цікавою для нас є його концепція «защемленої функції».

Тут йдеться про те, що людина, наділена логічним складом розуму й вважаючи мистецтво свого роду забавою й безглуздою тратою часу вже в зрілих літах, раптом, на свій подив, виявляє в собі гостру й не чим не мотивовану потребу в художній творчості. У цьому випадку К. Юнг підкреслює необхідність гармонійного розвитку особистості, спрямовану, у тому числі, і на реалізацію її художньо-творчого потенціалу.

Іншим важливим аспектом його концепції є наявність архетипічної родової пам'яті. З погляду К. Юнга, також як і

людський організм містить безліч артефактів її попередньої еволюції, так і свідомість людини в архетипічній формі містить всю родову пам'ять людства, починаючи від перших «*homo sapiens*», причому не в соціальному, а в біологічному, тобто генетичному сенсі.

Відповідно до цього положення, художня творчість не детермінована соціально-історичним середовищем, а навпаки, історична пам'ять художника, підстьобнута соціальними реаліями, знаходить своє втілення в новій формі. А у випадку успішної реалізації творчого потенціалу, діяльність художника стає елементом не тільки соціальної, але й родової – архетипічної пам'яті. Тобто, для успішної самореалізації, художникові не слід орієнтуватися, винятково на зовнішній – соціальний запит або на внутрішні, особистісні «самокопання». Тільки симбіоз цих двох установок може дати можливість дійсно продуктивно реалізувати художньо-творчий потенціал.

Як відомо, К. Юнг уважав, що структура особистості складається із трьох частин – колективного несвідомого, індивідуального несвідомого й свідомості. Якщо індивідуальне несвідоме й свідомість є чисто особистісними, прижиттєвими надбаннями, то колективне несвідоме є свого роду «пам'яттю поколінь», тим психологічним успадкуванням, з яким дитина з'являється на світ.

Зміст колективного несвідомого складається з архетипів, які є формами, що організують і каналізують психологічний досвід індивіда. К. Юнг часто називав архетипи «первинними образами», тому що вони пов'язані з міфічними й казковими темами. Він також уважав, що архетипи організують не тільки індивідуальну фантазію, але й колективну, наприклад, лежать в основі міфології народу, його релігії, визначаючи психологію народу, його самосвідомість. Основними архетипами індивідуального несвідомого він вважав: его, персону, тінь, Аніма або Анімус і «самість», водночас, Его й Персона перебувають в основному у свідомих шарах індивідуальної психіки, інші головні архетипи розташовуються в індивідуальному несвідомому.

Его, є центральним елементом особистості, так як воно ніби збирає розрізненість особистого досвіду в єдине ціле, формуючи з них цілісне й усвідомлене сприйняття власної особистості. Его прагне протистояти всьому, що загрожує тендітному зв'язку нашої свідомості, намагається переконати нас у необхідності ігнорувати несвідому частину душі [227, с. 314-315].

«Юнгівські» архетипи являють собою переважно образи, персонажі, у найкращому разі – ролі, у набагато меншій мері – сюжети і, що особливо важливо, всі ці архетипи виражають головним чином щаблі того, що К. Юнг називає процесом «індивідуалізації» - поступового виділення індивідуальної свідомості з колективно-несвідомого, зміни співвідношення свідомого й несвідомого в людській особистості до їхньої остаточної гармонізації наприкінці життя. Таким чином, колективно-несвідоме практично протистоїть індивідуально-свідомому, і ми з самого початку маємо справу з особистісно-індивідуальною сферою психіки, що виривається з колективно-несвідомого. І ця ситуація не змінюється від первісності до нашого часу.

Є архетип тині, але є, навпаки, якесь ідеальне «я», що бачить у собі людина – це ідеал її краси, характеру (звичайно, це якась цілісність, Бог). Але люди часто малюють ідеал за своєю подобою.

Юнгівські архетипи – динамічні образи. Існують щеплені архетипи (штучні нав'язані технологіями й продуктами пост-модерна) і психогенетично й еволюційно зумовлені стабільні архетипи. Останні виникли завдяки еволюції людства, людського мислення, свідомості, підсвідомості та надсвідомості.

Вивчаючи психологію художньої творчості П. Пікассо, К. Юнг пише, що: «необ'єктне мистецтво бере свій сенс безпосередньо з «внутрішнього». Це «внутрішнє» не відповідає свідомості, оскільки свідомість містить образи об'єктів у тому виді, як ми їх звичайно бачимо і чий вигляд таким чином повинен збігатися з очікуваним. Об'єкт П. Пікассо, проте, відрізняється від очікуваного – причому настільки, що здається взагалі невідпові-

дним ніякому об'єкту з нашого досвіду. Його роботи, якщо розглядати їх хронологічно, демонструють зростаючу тенденцію до відхилення від емпіричних об'єктів і збільшення числа тих елементів, які не відповідають ніякому зовнішньому досвіду й походять із «внутрішнього», розташованого за свідомістю – або, як мінімум, за тією свідомістю, що, як універсальний орган сприйняття, слугує надбудовою над п'ятьма почуттями й спрямована зовні. За свідомістю лежить не абсолютна порожнеча, але несвідома психіка, що впливає на свідомість зсередини, з-за неї, так само як зовнішній світ впливає на неї спереду й ззовні. Таким чином, ті мальовничі елементи які не знаходять ніякої «зовнішньої» відповідності мають «внутрішнє джерело» [448, с. 86].

К. Юнг пише, що П. Пікассо починає з усе ще об'єктного живопису «Блакитного періоду» - блакитні ночі, місячного світла й води, мертвенної блакиті потойбічного Єгипту. Він вмирає і його душа несеться в позамежне. Після того, як символіка божевілля пережита в період дезінтеграції, з'являються символи які представляють об'єднання протилежностей: світло-тьма, низ-верх, біле-чорне, чоловіче-жіноче тощо. В останніх роботах П. Пікассо К. Юнг відзначає, що мотив об'єднання протилежностей чітко проявляється в їхньому прямому протиставленні. Одна картина (хоча й висічена лінійними фракціями) навіть містить поєднання темної й світлої аніми. Прямолінійні, безкомпромісні, навіть грубі кольори пізнього періоду відображають тенденцію несвідомого до силового дозволу конфлікту (колір – почуття) [448, с. 90].

Таким чином, архетипічний підхід у психології мистецтва проявляє себе в тому, що мистецтво естетично радує, тому що попадає в резонанс із архетипами глядача. Архетипічний художник творить тому, що існує матриця, що є шляхом, яким він рухається. Ця психічна модель, або психічна матриця і є архетипи, у рамках якої він творить, де головним розходженням між психоаналітичним і архетипічним підходами в художній творчості є те, що архетипи – це вроджені структури, а психоаналітичні – придбані.

2.8. Маніпулятивний підхід

Маніпуляцію в образотворчому мистецтві можна розглядати як комунікативний вплив, що веде до актуалізації в об'єкта впливу певних мотиваційних станів (а разом з тим і почуттів, атитюдів, стереотипів), що спонукають його до поведінки, бажаної для суб'єкта впливу; при цьому не передбачається, що вони обов'язково повинні бути невідгидним для об'єкта впливу. На сьогодні, фактори, які вказують, що саме буде відбуватися в ситуації контакту особистості з творами мистецтва в «повсякденних» соціальних ситуаціях, залишаються ще не досить науково обґрунтованими.

Д. Леонт'єв, розглядаючи «нормативно-ідеальну» ситуацію впливу образотворчого мистецтва на особистість, виділяє ряд основних ключових факторів [205, с. 40-41]:

1. Твір мистецтва це зображення за допомогою художніх засобів фрагмента образу світу автора, переломленого через систему його особистісних змістів.

2. У творі мистецтва автор вирішує завдання на розкриття змісту тих або інших явищ дійсності, що знаходяться перед ним і одночасно значущі для інших людей у міру спільності умов їхнього життя.

3. Рішення автором завдання за змістом може стати фактом мистецтва, лише після знаходження єдиного адекватного втілення в художній формі (естетичної структури) творчого добутку.

4. Специфічний глибинний вплив мистецтва забезпечується завдяки настроюванню свідомості на оптимальне сприйняття даного змісту. Це настроювання здійснюється за допомогою естетичної організації художньої форми, індукує в індивіда змінений стан свідомості за типом гіпнотичного трансу.

5. Сприйняття особистістю авторського бачення світу через сприйняття твору мистецтва в якому воно втілено, призводить до збагачення світосприймання, до формування більш гнучкого, багатогранного, діалектичного сприйняття дійсності.

6. Розвиваюча функція мистецтва полягає у збагаченні світосприймання людей через засвоєння й переживання різних поглядів на ті самі явища дійсності, втілені в творах різних авторів.

Згідно Е. Шострому, маніпуляція набагато більше розповсюджене явище: практично будь-яка людина, тою чи іншою мірою, відповідно до сфери життя – «маніпулятор», тому що постійно зайнята тим, що маніпулює навколишнім й разом з тим надійно піймана у пастку своїх і чужих маніпуляцій.

У загальному розгляді, маніпулювання образом це оперування зоровим образом з метою перетворення, у результаті чого всі його елементи повинні втілювати певні значення й входити в єдине ціле. Маніпулювання образом може приймати форму дій, спрямованих на уподібнення образу властивостям сприйманого об'єкта, або одного з еталонів що втримуються в довгостроковій пам'яті.

Серед образів – предметів маніпулювання – виділяються моторні автоматизми, властиво образні явища й когнітивні репрезентації.

1-й тип образів відрізняється мінімальною асоціативністю;

2-й тип становлять первинні образи реальності, образи живопису та інші види мистецтв, міфологічні й ритуальні образи – образи уяви, що мають велику тенденцією до асоціативних зв'язків і меншою мірою, чим 3-й тип, що обмежується довільним контролем.

3-й тип відрізняється від першого максимальним довільним контролем і креативністю.

Спроможність цих образів до швидких і вільних перетворень при маніпулюванні ними, до вільних переходів, руху й зміни предметного змісту створює можливість для їхнього використання як засоби уподібнення реально існуючим об'єктам або засобам породження нових образів.

Маніпулятивний підхід в образотворчому мистецтві це – коли художник починає усвідомлювати в собі роботу психоа-

налітичного, архетипічного та інших вищевикладених нами підходів, і використовувати ці знання з метою викликати потрібну реакцію у суб'єкта сприйняття.

«У будь-якому контакті все залежить від готовності й доброї волі двох. Достатньо комусь одному виявитися не готовим до контакту, щоб він не прийняв форму, далеку від ідеальної, де причина невдачі може лежати як в особистості, так і в добутку» [205, с. 42]. Д. Леонт'єв цитуючи Ж. Котто пише: «От уже багато століть, публіка стає жертвою грандіозного обману. Її обманюють за допомогою більш або менш мистецьки зробленої бутафорії для очей і розуму. Їй показують щонебудь уже давно відоме, знаючи, що вона віддає перевагу впізнаванню пізнаного. Узнавати знайоме легше, ніж пізнати. Це не вимагає зусиль» [205, с. 42].

На сьогоднішній день дана проблема залишилася практично незмінною, лише методи психологічного впливу на особистість стали більш прогресивними й витонченими.

Сучасному митцю доводиться творити в руслі того, як автора будуть представляти або вже представили засоби масової інформації (надалі ЗМІ), або піар-компанії. При цьому, він починає творити в руслі ЗМІ, а не від серця. Глядачі знають художника, і автор, знаючи суб'єктів сприйняття, хоче догодити їм. ЗМІ працюють з людиною як з матеріалом, де художникові, щоб не постраждати, доводиться працювати зі ЗМІ, як з якоюсь «машиною», якою він керує.

Д. Леонт'єв в аналізі сучасного мистецтва пише: «Якщо раніше мистецтво було, по суті, долею знавців із привілейованих слоїв, то з появою до початку ХХ віку нового соціального явища – вільного часу в широких мас малоосвічених трудящих, – стали мінятися соціальні функції мистецтва й, внаслідок цього, став змінюватися і його вигляд. Еволюцію, яку перетерпіло мистецтво, можна порівняти з перетворенням античних бенкетів і середньовічних трапез в сучасні експрес-кафе й закусточні Макдональдса. Мистецтво вийшло з палаців і осо-

бняків, ступило на вулиці й, «продавши душу» засобом тиражування й масової комунікації, міцно ввійшло в наш повсякденний побут. Шедеври живопису зустрічають нас у сотнях тисяч репродукцій на стінах, у журналах, в оформленні парфумів, цукерок, сигарет і багато чого іншого» [205, с. 43].

«Твори, що підстроюються під споживача, що дають повне пізнання і стабільність світоглядної картини світу, консервують особистість, гальмують її здатність до зміни, розвитку й творчого пристосування до світу, що змінюється...» [205, с. 47]. У цьому випадку Д. Леонтьєв розглядає «квазімистецтво», але існує й «щире мистецтво» на противагу «квазімистецтву», що продовжує жити й радувати своїми творчими добутками не тільки професіоналів образотворчого мистецтва, але й естетично освічених особистостей.

Сучасний «ринок» в образотворчому мистецтві передбачає у своїй основі наявність коштів, вкладених автором у процес створення творчих робіт, а також їх експонування. Виходить, що майже кожний «псевдо-художник», що має достатньо фінансів, може організувати персональну виставку в кращих художніх салонах, представляючи суб'єкту сприйняття свою «псевдо-творчість», тим самим черговий раз, увівши в оману глядачів.

Але не все так трагічно, існують і, щиро сподіваємося, будуть й надалі плідно працювати досвідчені педагоги й художники в державних організаціях: художні ізостудії, школи, училища, Вищі навчальні заклади освіти, академії, регіональні й національні союзи художників не тільки України, але й інших країн світу, де саме і здійснюється процес передачі власно-накопиченого, набутого знання, уміння й навичок майбутньому поколінню.

Розглядаючи поняття «щире мистецтво» згадаємо цитату Л. Виготського «Мистецтво є скоріше організація нашої поведінки на майбутнє, установка вперед, вимога, що, може ніколи й не буде здійснена, але яка змушує нас прагнути поверх нашого життя до того, що лежить за нею» [77, с. 322].

Розділ III.

ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНІХ ЗДАТНОСТЕЙ

3.1. Деякі напрями вивчення художньої свідомості особистості

Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень, присвячених проблемі художньої свідомості особистості висвітлені в наукових працях учених (Б. Ананьєва, Е. Басіна, Д. Дубровської, О. Кривцуна, М. Маркова, Р. Натадзе, О. Рас-торгуєва, Н. Рождественської, П. Сімонова, Б. Теплова, Д. Уз-надзе та інших) дозволяє зробити висновок про відсутність єдиного розуміння сутності та структури даного феномена. Крім того, сьогодні місце художньої свідомості в процесі аналізу творів образотворчого мистецтва є недостатньо розкритим й має потребу в подальшому вивченні.

Як відмічалось, психологічний вплив образотворчого мистецтва на особистість – акт не однобічний, а двосторонній, оскільки він являє собою активну взаємодію художнього твору й особистості. Якщо характер потреб людини не відповідає соціальним функціям мистецтва, а сприйняття не адекватно її природі, то вплив мистецтва на достатньому рівні не відбувається, а його перетворююча роль у духовному розвитку суспільства й особистості виявляється нереалізованою. Спроба вирішити проблему впливу мистецтва на особистість «зверху»

належить функціональній теорії мистецтва, що давно й активно розробляється в естетиці. Представники цього напрямку вирішували проблему соціального статусу мистецтва виявляючи всю різноманітність соціальних функцій художнього твору. При цьому треба відмітити, що саме існування соціальних функцій мистецтва визначає й сам вплив мистецтва, тобто проблема впливу мистецтва розроблялася функціональною теорією лише в рамках «онтології самого мистецтва», де саме особистість є іншим (протилежним художньому твору) функціональним полюсом, що визначає характер впливу мистецтва. Однак соціально-психологічну природу особистості, взаємодіючої з мистецтвом з точки зору функціонування в цій взаємодії, представники функціональної теорії мистецтва не з'ясували до кінця.

Сьогодні можна відмітити, що у своїй переважній більшості вивчення особистості в її ставленні до мистецтва розглядається скоріше так званими «інструментальними», переважно конкретно-соціологічними й соціально-психологічними дослідженнями, які в цілому, прагматичні у своїх установах. У більшості ці дослідження розглядали «глядача» ізольовано від специфіки самого мистецтва й здібностей його сприйняття, тобто в рамках «онтології споживача». Таким чином, у вивченні проблеми впливу образотворчого мистецтва на особистість створилася ситуація, де теоретико-філософські дослідження проблеми «зверху», що йдуть від мистецтва до споживача, не інтегрувалися з експериментальними дослідженнями «знизу», що йдуть від споживача до мистецтва.

Складність здійснення цілісного підходу до проблеми полягала і в тому, що позначені напрями досліджень належали до різних щодо теорії і методики наукових галузей знання. Історичний аналіз соціологічних і психологічних праць, що вивчають взаємодію мистецтва й особистості, показує, що дана проблема могла знайти своє рішення тільки на рівні більш загального філософсько-психологічного метапідходу, що розг-

лядає особистість, яка взаємодіє з мистецтвом, у її відношенні до мистецтва, тобто в органічній й діалектично суперечливій єдності загальних, неспецифічних її проявів стосовно мистецтва й специфічних особливостей його сприйняття.

Основою такого підходу може бути «онтологія художньої свідомості особистості», що припускає зовсім особливий спосіб розгляду проблеми. У цьому сенсі при сприйманні мистецтва, слід розглядати психологічну естетику не в самому мистецтві й не поза мистецтвом, оскільки воно є особливою психологічною реальністю, що має свої закономірності, які реалізуються в «практиці» його художньої свідомості. Саме в цій якості художня свідомість – це та внутрішня психологічна умова, що опосередковує вплив мистецтва на особистість.

Сьогодні найбільш поширені два підходи до вивчення художньої свідомості особистості: соціологічний, який вивчає «локальний шар» художньої свідомості, що реалізується в ціннісному орієнтуванні особистості, і естетико-філософський, що розглядає художню свідомість у таких категоріях, як естетичний смак, естетичне почуття, естетичний ідеал тощо.

Якщо перший підхід, маючи потужний дослідницький потенціал, відчуває гострий дефіцит теоретичних посилок, то другий ще не в змозі вийти за межі філософських дефініцій, які сьогодні доки що безпосередньо неперекладені на мову конкретно-експериментальних досліджень.

У зв'язку з цим необхідна теоретико-методологічна розробка підходу, що дасть можливість переводити пояснюючу феноменологію художньої свідомості на основи теоретичних понять, які дадуть змогу здійснити структурно-функціональний аналіз категорій художньої свідомості. Цей підхід, на наш погляд, повинен розглядати художню свідомість як цілісну структуру, для якої характерні рівневі будови за принципом ієрархічних зв'язків і взаємодій.

Дослідження співвідношення теоретичного, рефлектуючого

рівня художньої свідомості й рівня повсякденного, утилітарного показало, що в його структурі навіть в абстракції важко провести границю між цими двома «стратами». Відношення повсякденного й теоретичного рівнів художньої свідомості носить безпосередньо-опосередкований характер. Воно є своєрідним ідеологічним рівнем стосовно повсякденного й повсякденним стосовно теоретичного. Ця його особливість, як підкреслювалось раніше, найбільш повно проявляється в природі художнього образу.

Для подальшого з'ясування поняття про художній образ, в цьому контексті, вважаємо за потрібне розкрити зміст тих понять, які так чи інакше пов'язані з художнім образом та доповнюють його. По-перше, зазначимо важливість загального і конкретного в образі, емоцій, суб'єктивності, а також підкреслимо актуальність символу, видів символів у художньому образі, проблеми визначення і відокремлення типового факту тощо [225].

Поєднання загального і конкретного в їх взаємодії є невід'ємною властивістю – якістю художнього образу. І на відміну від науки, яка, скажімо, ідеалізує і деталізує закони дійсності, мистецтво прагне до цілісного відображення і пізнання світу в багатстві і красі його деталей та ознак. Якщо в наукових поняттях фіксується загальне, закономірне в його абстрагованому вигляді, то художній образ розкриває типове через конкретне, особливе, індивідуальне. Відкриття в мистецтві – це новий типовий факт, творчо осмислений та охарактеризований у рамках можливостей даного виду і жанру мистецтва, в якому працює художник. Типовим фактом тут може бути людина, вчинок, подія, життєва ситуація, емоційний стан, тематичний чи сюжетний мотив. Зазвичай в пошуках такого факту, тобто певного образу, художник-митець збирає різноманітний матеріал, що охоплює образи, переживання, життєвий досвід тощо, узагальнюючи і виділяючи з усього вищезазначеного конкретний типовий факт – здобутий художній образ.

Пошук аналізованого факту завжди вимагає великої аналі-

тичної розумової роботи, волі й наполегливості. Справа в тому, що типового факту майже не існує в житті в чистому вигляді. А це означає, що насправді надзвичайно важко знайти життєвий сценарій, мотив чи людський характер, який би сповна і адекватно втілював у собі типову закономірність.

Центральний механізм метафоричного бачення дійсності полягає в особливому переносі, що виникає в результаті перекладу означуваного за допомогою означаючого із практичного плану (денотація) в «міфічний» (конотація) план за допомогою експліцитного або імпліцитного порівняння. Отже, у значеневій структурі метафоричного бачення співіснують два плани: переносне значення й пряме значення. Переносне значення створює схований, внутрішній, алегоричний план художньої свідомості, пряме являє собою його звичайний зміст. При об'єднанні, точніше – сполученні цих двох планів, відбувається «самозародження» художньої мікромоделі індивідуально-авторського бачення світу.

Метафоричне освоєння дійсності як центральний механізм художньої свідомості особистості, маючи необмежені можливості в зближенні, у несподіваному уподібненні всіляких предметів і явищ по-новому осмислювати світ, здатне розкрити, виявити його внутрішню природу творчої особистості.

Сполучення двох значень – прямого і переносного – відбувається не в їхній якісній розділенні, як у звичайному порівнянні, а відразу дається в новій, нерозчленованій єдності художнього образу, де вони як би вписуються одне в друге. Механізм сполучення алегоричного й звичайного планів художньої свідомості й, отже, «самозародження» художнього бачення світу виникає за рахунок двох фундаментальних, протилежно спрямованих, динамічних процесів, що характеризують особистість, яка творить або сприймає мистецтво: позахудожнього і художнього.

Позахудожній процес свідомості художника, хоча, на наш погляд, це визначення є дискусійним, майже поєднується із

щиросердними переживаннями будь-якої особистості, не тільки художника, але й широкого загалу людей, які сприймають його твори. Це – співпереживання, співчуття прикростям і радостям людей, вихід за межі свого «Я» і занурення в навколишній світ іншої людини, набуває нового сенсу, пов'язаного в суб'єктивному процесі відчуття. Тому творчий процес художника – це «об'єктивація» себе через «інше», подолання замкнутості своєї особистості за допомогою іншої реальності, яка штучно створена, «перебудовування» того, що «любиш» і до чого маєш пристрасть, за законами художньої дійсності, уживання в художні форми, у мову мистецтва, для якого характерна своя особлива специфіка, яка значною мірою відрізняється від «натуральних» переживань художника.

У результаті першої, позахудожньої динамічної тенденції, художник проникає в найближче, що стоїть перед ним, як у своє рідне, виходить у сферу загального, універсального. Далі він відокремлюється від свого «повсякденного «Я», його особистість узагальнюється, стає «споглядальною», «теоретичною». У цьому розумінні художник як би «відсторонюється» від дійсності, яку він створив, надаючи їй відому спонтанність розвитку й відчуваючи найчастіше її опір авторській волі.

Людина, яка сприймає твір мистецтва повторює «у знятому виді» всю складність діалектики й динаміки художньої свідомості художника, реалізованої й об'єктивованої у творі мистецтва, і водночас здобуває специфіку цінителя твору мистецтва, для якого значною мірою характерні споглядання й насолода його досконалістю. Діалектика художньої свідомості сприймаючого мистецтво полягає в тому, що процес співпереживання нерозривно пов'язаний і сполучається з діаметрально протилежним процесом споглядання художньої форми в її гармонії, досконалості й завершеності. Динаміка художньої свідомості сприймаючого мистецтво полягає в тому, що ці два діалектично суперечливих процеси, опосередковуючи один одного, створюють те

«стереоскопічне» або бінарне бачення твору мистецтва, що, по суті, і становить художнє ставлення до твору мистецтва.

На думку В. Асмуса [18], який розглядає художню свідомість, людини яка сприймає мистецтво, або «подвійного усвідомлення образів мистецтва», де перший план налаштовує сприймаючого на художній твір як на безпосередню реальність, «відріз життя». І чим сильніше ця установка свідомості, тим яскравіше емоційна чуйність «індивіда», тим активніше його співпереживання й співучасть у тій життєвій колізії, яку здійснив автор, тим очевидніше його «перенесення» у світ показаний художником. Другий план за своєю функцією протилежний першому. У силу його дії сприймаючий повинен усвідомлювати, що показане автором за допомогою мистецтва життя, не є все-таки безпосереднє життя, а є тільки його образ. Отже, повноцінна дія другого плану пов'язана насамперед зі здатністю відчувати художню форму й знанням специфіки мови твору мистецтва.

Умовою повноцінного сприйняття художнього твору можна вважати: коли перестає діяти перший план, при цьому сприйняття втрачає живе естетичне почуття й перетворюється на сурогат естетичної насолоди. Відсутність у художній свідомості індивіда другого плану робить його емпіричним, наївно-інфантильним, що позбавляє суб'єкта уявлення про особистість й складну специфіку мистецтва. Повноцінне сприйняття художнього твору виникає лише за умови одночасної дії двох планів художньої свідомості сприймаючого мистецтво, у результаті якого з'являється ефект бачення художнього образу. Сприймаючий одночасно бачить те, що рухається у полі його зору – образи, способи життя, і розуміє, що це не саме життя, а тільки його художнє відображення [14]. Як тільки ця стереоскопічність бачення руйнується й установка свідомості стає «монокулярною», сприйняття твору мистецтва втрачає свою специфіку.

Складна, діалектично суперечлива динаміка художньої свідомості особистості приводить до висновку, що нею управляють,

щонайменше, три фундаментальних особистісних механізми: емпатія, рефлексія й перетворення (метаморфози), як механізм, що регулює співвіднесення й перетворення перших двох.

Найпоширенішим методом вивчення психологічних механізмів художньої свідомості як художника, так і того, хто сприймає візуальне мистецтво, є інтроспекція самих носіїв свідомості, що відображається у спогадах, мемуарах, щоденникових записах, відгуках і т.п.

При розгляді психологічних механізмів художньої свідомості в експериментально-психологічних дослідженнях досить плідно використовується методика «експериментальної деформації», діагностичний принцип якої був закладений Л. Віготським [77], де художній твір безповоротно спотворюється, якщо ми його форму перенесемо на інший матеріал. Ця форма виявляється на іншому матеріалі вже зовсім іншою. Крім того: «...операція, яку треба зробити, щоб переконатися в значущості матеріалу, зовсім аналогічна тій, за допомогою якої ми переконуємося в значущості форми. Ми руйнуємо форму й переконуємося у знищенні художнього враження, але якщо ми, зберігши форму, перенесемо її на зовсім інший матеріал, ми знову переконаємося в перекручуванні психологічної дії твору» [77, с.123-140].

Виходячи з теоретичних уявлень про уподібнення, де воно є центральним механізмом художньої свідомості особистості, ми розглядали його значеннєву структуру як органічне злиття двох планів: переносного значення, що є частиною контексту й створює внутрішній, прихований план значеннєвої структури, і прямого значення, що суперечить контексту й створює зовнішній, явний план. У розвиненій структурі художньої свідомості між цими двома планами існує певна дистанція або «інтервал подібності», що акумулює в собі «енергію значень» художнього твору або енергію впливу твору мистецтва на особистість. «Реальний план» художньої свідомості, яка сприймає ми-

стецтво, відсилає особистість до самого предмету зображення, до його «натурального змісту»; переносний, алегоричний план указує на внутрішню форму твору, на присутність у ньому художника, творчої особистості, що по-своєму перетворить предмет, тобто створюючи художній образ предмету. Інтервал між тим та іншим визначає зміст цього перетворення й, отже, ефект впливу на людину яка сприймає це твір мистецтва.

Вважаємо, що повноцінним, істинно художнім продуктом сприйняття є такий об'єкт художньої свідомості, в якому сполучається й опосередковується «реальне», «натуральне» почуття сприймаючого мистецтво і його споглядання, рефлексія з приводу художньої досконалості твору мистецтва. Тільки завдяки «співіснуванню» і діалектичній «антиномічності» цих двох процесів виникає бінарність, амбівалентність і парадоксальність художнього бачення твору мистецтва. У цьому зв'язку Л. Виготський відзначив, що: «...недостатньо просто щиро пережити те почуття, що володіло автором, недостатньо розібратися у структурі самого твору – необхідно ще творчо перебороти своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва позначиться сповна».

Таким чином, художній витвір викликає неодмінно протилежні почуття й призводить до їхнього короткого замикання й знищення. Це і є щирий ефект впливу художнього твору, що викликає катарсис і перетворює особистість людини, яка сприймає мистецтво. Саме про цю амбівалентність й парадоксальність переживання висловлюються суб'єкти сприйняття. І саме в цьому випадку можна припустити, що потенційні можливості художнього твору стають реальним фактором виховної дії на особистість.

Метою подальших представлених експериментальних досліджень, є розгляд і об'єднання різних існуючих методів і методик у процесі вивчення: художньої свідомості, творчого потенціалу, а також сформованих творчих здатностей особистості, використовуючи об'єктивні, суб'єктивні методи дослі-

дження які допоможуть більш детально зрозуміти природу творчої особистості в психології мистецтва. Також відзначимо, що оскільки в структурі художніх здатностей велике місце займають неусвідомлювані компоненти, відповідно, увагу було приділено проєктивним методам за допомогою яких можлива їх репрезентація творчої особистості, у взаємозв'язку з об'єктивними, суб'єктивними методами. Далі, більш детально розглянемо експериментально-психологічні методи щодо вивчення художніх здатностей творчої особистості в образотворчому мистецтві.

3.2. Розробка та використання методики «кольороструктурування»

У вітчизняній психології методики, засновані на колірній символіці, хоча й використовуються відносно недавно, але вже мають досить успішний досвід застосування в різних галузях психології (Б. Бажін, Я. Бондаренко, В. Джос, Т. Корнева, Ю. Максименко, Л. Собчik, Т. Череднікова та інші). Разом з тим процес діагностики творчих, художніх здатностей з використанням «кольорових» методів на сьогодні залишається відкритим, що й зумовлює актуальність розробки нових інструментів діагностики художніх здатностей. Крім того, деякі фахівці колірну психодіагностику не сприймають, мотивуючи це тим, що має місце відсутність необхідної наукової теорії, яка ґрунтується на засадах тієї або іншої конкретної теорії. Приймаючи в цілому подібну критику вважаємо, що треба звернути увагу на той факт, що найбільш уразливі для критики моменти, пов'язані з колірними методиками в яких існує об'єктивне протиріччя між їх стимулами та методами інтерпретації отриманих даних.

Сучасну колірну психодіагностику деякі фахівці не сприймають у певному психологічному аспекті, мотивуючи це тим,

що має місце відсутність необхідної наукової теорії, яка ґрунтується на засадах тієї або іншої конкретної методики. Але ж, приймаючи в цілому подібну практику варто звернути увагу на той факт, що більш уразливі для критики моменти, пов'язані з колірними методиками, являють собою сформоване об'єктивне протиріччя між історичними даними колірної символіки й існуючими колірними тестами у розгляді цих питань.

Колірні методики психодіагностики зародилися на базі колірної символіки, тому для них теорією й методологією є традиції й схеми колірного символізму. Що стосується розглянутої адаптованої методики «використання механізму кольороформування в дослідженні художніх здатностей» тобто, крім основного теоретичного постулату пов'язаного з колірним символізмом задіяні й механізми синестезії.

Нагадаємо, що феномен синестезії полягає в тому, що відчуття однієї модальності оцінюється й описується в категоріях іншої сенсорної системи («солодкий голос», «нудьга зелена», «кисла фізіономія» тощо). Саме за допомогою механізмів синестезії, які розглядаються в якості універсальної форми домовної категоризації, яка передує категоризації у поняттях (L. Marks), вірогідно й відбувається відтворення або реконструкція цілісного інтермодального образу, здійснюваного шляхом сприйняття однієї модальності [223, с. 3].

Адаптація даної методики відбувалася на групі студентів 1-5 курсів художньо-графічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського (в цілому вибірка склала понад 100 студентів).

Досліджувана вибірка студентів у діапазоні від 18 до 25 років була розділена на п'ять підгруп з різним рівнем художньої підготовки (відповідно – 1, 2, 3, 4, 5, курси; по 20 досліджуваних з кожного курсу), порівняння яких між собою давало можливість виявити закономірності змін художніх здатностей «кольороформування» в процесі навчання.

Для визначення художньої спроможності обстежуваних була використана методика «кольороструктурування графічного образу» (базова версія методики здійснена Т. Чередніковою) [419, с. 41-96]. Дана методика являє собою варіант кольоро-графічного тесту типу розфарбування, є досить простою, оскільки пропонує розфарбувати графічний рисунок, а в результаті одержати наочну картину внутрішньої структури художніх здібностей особистості.

Тестовим матеріалом для розфарбування є малюнок птаха розміром 205 на 205 мм (рис. 3.1), виконаний на білому папері стилізовано та узагальнено, а тому він не дає певного уявлення про те, що це за птах. Самими великими колами виділені центральні просторові вісі – вертикальна й горизонтальна, інші напрями позначені дрібнішими колами.

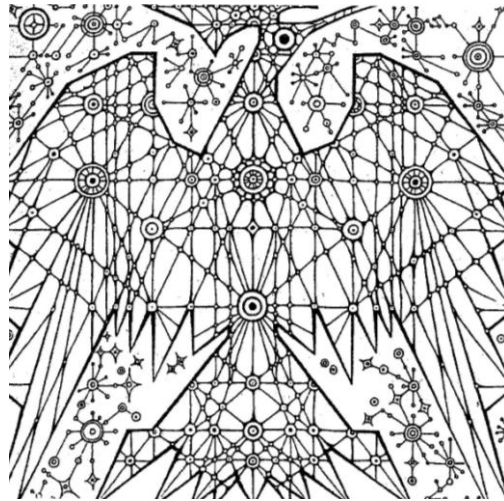


Рис. 3.1. Тестовий матеріал методики кольороструктурування

Всі кола й фігурні елементи – осередки композиційної матриці, що симетричні відносно серединної вертикальної вісі

рисунка й можуть бути довільно об'єднані кольором в більші структурні форми – фрактали. Таким чином у середині тестового малюнка виявляється схованою у фоновому «шумі» не тільки цілісна фігура птаха й усі її дрібні елементарні та більш складні фігурні утворення, а й просторовий зв'язок координат.

Під час дослідження кожному учасникові експерименту був запропонований набір із 8 кольорових олівців, близьких за хроматичними властивостями з основними кольорами відомого тесту М. Люшера [8, с. 24]. Експеримент проводився при денному світлі, його час складав – 45 хвилин. Оцінювання параметрів «кольороструктурування графічного образу» проводилося за чотирма видами стилів – примітивний, гештальтний, планомірний, змішаний. За схемами плану кольороструктурування нами були використані «зміст», «зміст + візерунок», «візерунок» (приклад виконання студентами експерименту подано в додатках, див. рис. 16-39).

Якість кольорографічної структури творчих робіт охоплювала такі ознаки: 1) характер орієнтування: повний, неповний, частковий; 2) сформованість гештальту: цілісний, парціальний, несформований; 3) симетрія: складна симетрія, помилки симетрії; 4) характер використання кольору: поліхромність – монохромність, гармонія кольорів, стохастичність, кольорозмішування та розтяжка; 5) обсяг виконаної роботи.

У даній роботі не розглядається поглиблена класифікація підвидів кольороструктурування.

Як свідчить рисунок 3.2, примітивний стиль – найвищий показник (30%) студентів було виявлено на 1 курсі, найнижчий (0%) – на 4 курсі. Наведені показники безпосередньо підтверджує зв'язок із придбанням професійних знань, умінь і навичок у процесі навчання.

Гештальтний стиль – найвищий (45%) студентів було виявлено на 4 курсі, найнижчий (30%) – на 2 курсі, це пов'язане з тим, що в студентів 4 курсу усвідомлене розуміння проблеми «фігура-фон».

Планомірний стиль – найвищий (50%) студентів було виявлено на 5 курсі, найнижчий (25%) – на 1 курсі, припустимо, це пов'язане зі стохастичністю професійного мислення в процесі творчого акту в студентів молодших курсів.

Змішаний стиль – найвищий (15%) студентів було виявлено на 3 курсі, найнижчий (5%) – на 2 курсі. Показники змішаного стилю виконання даного завдання практично не відрізняються, при цьому необхідно відзначити, що студенти 3 курсу маючи достатню професійно-практичну базу підготовки, бажають експериментувати.

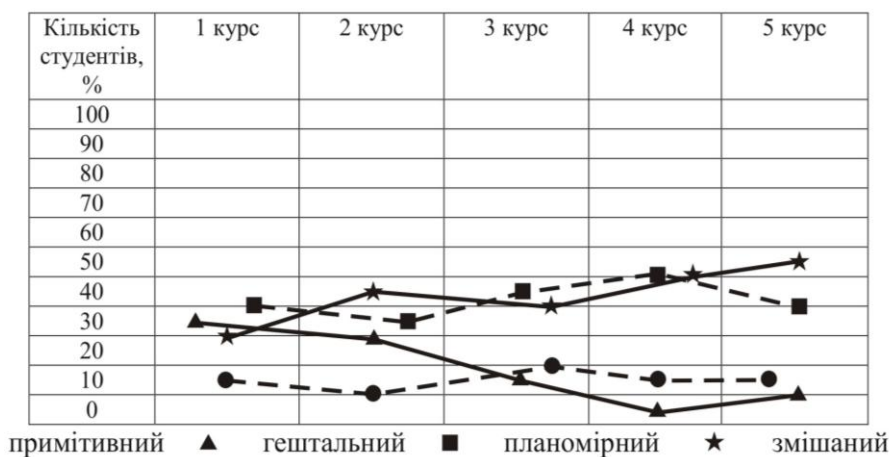


Рис. 3.2. Стилі творчої діяльності особистості

Схеми плану кольороструктурування різняться між собою за характером виділених у розфарбуванні фракталів і елементів і можуть бути трьох видів:

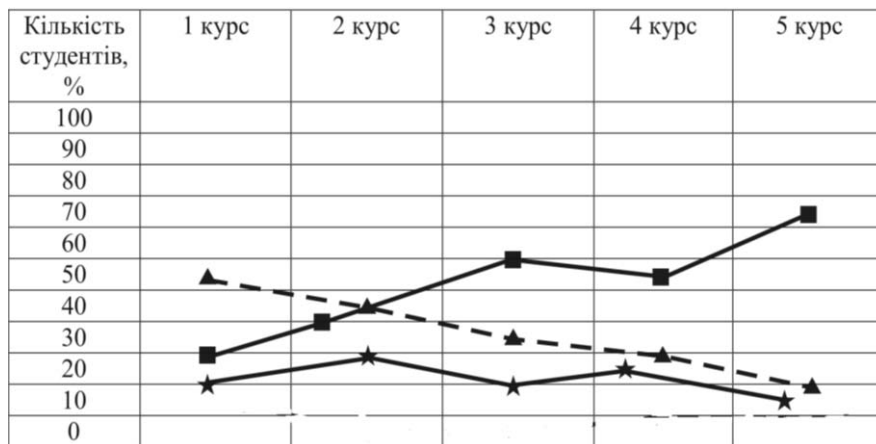
- 1) схема «зміст» - виділяються значеннєві частини розрисованої фігури;
- 2) схема «зміст + візерунок» - виділяються кольором значеннєві частини і різні елементи симетричного візерунку;
- 3) схема «візерунок» - весь малюнок витриманий у формі симетричного візерунка.

Психологія художніх здатностей

Як свідчить рисунок 3.3, схема «зміст» - найвищий показник (50%) студентів було виявлено на 1 курсі, найнижчий (15%) – на 5 курсі. Вважаємо, що ці показники свідчать про те, що студенти 1 курсу великого значення надають змісту.

Схема «зміст + візерунок» - найвищий (70%) студентів було виявлено на 5 курсі, найнижчий (25%) – на 1 курсі. Ці показники підтверджують той факт, що студенти 5 курсу великого значення приділяють сукупності змісту + візерунку у творчій роботі аналогічно як і в наступній схемі візерунок.

Схема «візерунок» - найвищий (25%) студентів було виявлено на 2 курсі, найнижчий (10%) – на 5 курсі.



«Зміст» ▲ «зміст+візерунок» ■ «візерунок» ★

Рис. 3.3. Схеми плану кольороформування.

Оцінка якості. У процесі використання методики виявлялись наступні показники творчих здатностей, де оцінювалися п'ять головних характеристик розфарбування: повнота орієнтування; здатність виділити структурні частини (фрактали) і деталі; наявність симетрії; характер використання кольору при розфарбуванні; обсяг виконаної роботи.

До якості кольорографічної структури були віднесені наступні ознаки:

1. Характер орієнтування:

- повний – розфарбовування стосується всіх значеннєвих частин фігури, або основних просторових блоків малюнка: центра, двох верхніх і двох нижніх квадрантів;

- неповний – без однієї – двох частин фігури або всього малюнка;

- частковий – розфарбування відзначається лише в одній – двох частинах, фігурах або квадрантах формату малюнка.

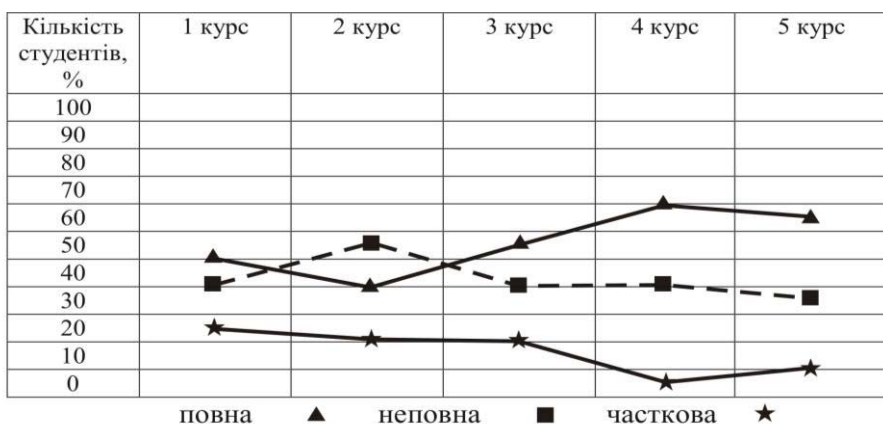


Рис. 3.4. Характер орієнтування

Рисунок 3.4 свідчить про наступне: повний – найвищий показник (65%) студентів було виявлено на 4 курсі, найнижчий (35%) – на 2 курсі.

Неповний – найвищий (50%) студентів було виявлено на 2 курсі, найнижчий (30%) – на 5 курсі.

Частковий – найвищий (20%) студентів було виявлено на 1 курсі, найнижчий (0%) – на 4 курсі.

Як бачимо, усі три показники щодо характеру орієнтування свідчать про те, що у процесі навчання та отримання фахо-

вих знань, умінь та навичок, у студентів здійснюється поступовий розвиток художніх здатностей особистості.

2. Сформованість гештальту:

- цілісний – виділення із фону всієї фігури птаха;
- парціальний – сприйняття якихось частин або елементів рисунка як інших предметно-цілісних образів, не птаха;
- несформований – відсутність предметного образу. Виділяються кольором тільки прості геометричні фігури: коло, трикутник, смужка, квадрат.

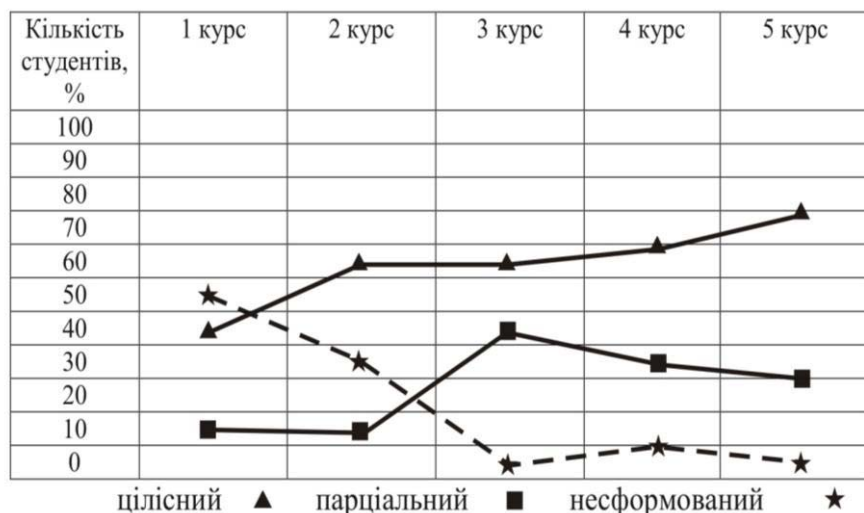


Рис. 3.5. Сформованість гештальту

Рисунок 3.5. свідчить про наступне: цілісний – найвищий показник (75%) студентів було виявлено на 5 курсі, найнижчий (40%) – на 1 курсі.

Парціальний – найвищий (40%) студентів було виявлено на 3 курсі, найнижчий (10%) – на 1 та 2 курсі.

Несформований – найвищий (50%) студентів було виявлено на 1 курсі, найнижчий (0%) – на 3 та 5 курсі.

На основі представлених показників вважаємо, що формування сприйняття полягає в поділі зорових відчуттів на об'єкт – фігуру, розташований на тлі. Виділення фігури із тла й утримання об'єкта сприйняття включає психофізіологічні механізми, які в більшості випадків формуються у процесі особистісного професійного досвіду.

3. Симетрія.

- Складна симетрія – деталі або фрактали, виділені у верхніх або центральних частинах крил. Симетричні елементи, розташовані в цих ділянках рисунка, не тільки вимагають точного визначення своєї віддаленості від центральної вертикалі, але й не піддаються наочному порівнянню, тому що при стандартному масштабі малюнка не попадають одночасно в фокус зору випробовуваного.

- Помилки симетрії – до них відносяться перекручування форми симетричного фракталу, або неточність положення в просторі одного із симетричних елементів або фракталів.

Рисунок 3.6. свідчить про наступне: Складну симетрію – найвищий показник (90%) студентів було виявлено на 3 та 4 курсі, найнижчий (65%) – на 1 курсі. Помилки симетрії – найвищий (35%) студентів було виявлено на 1 курсі, найнижчий (5%) – на 4 курсі. Вказані показники також свідчать, що у процесі навчання здійснюється процес формування фахових професійних здатностей творчої особистості. Грубих помилок симетрії не було виявлено.

4. Характер використання кольору.

- Поліхромність – монохромність (показник суми кольорів, який не використовується у розфарбуванні).

- Гармонія кольорів – кольори, які використовуються у розфарбуванні колірно-гармонійно доповнюють один одного, тим самим підсилюючи емпатію у суб'єкта сприйняття.

- Стохастичність – різні за тоном, та тепло-холодними відносинами кольори, що різко контрастують один з одним, створюючи в малюнку дисгармонію.

- Кольорозмішування та розтяжка – використання у роз-

фарбуванні прийому тонально-коліорового послаблення або підсилення контрасту.

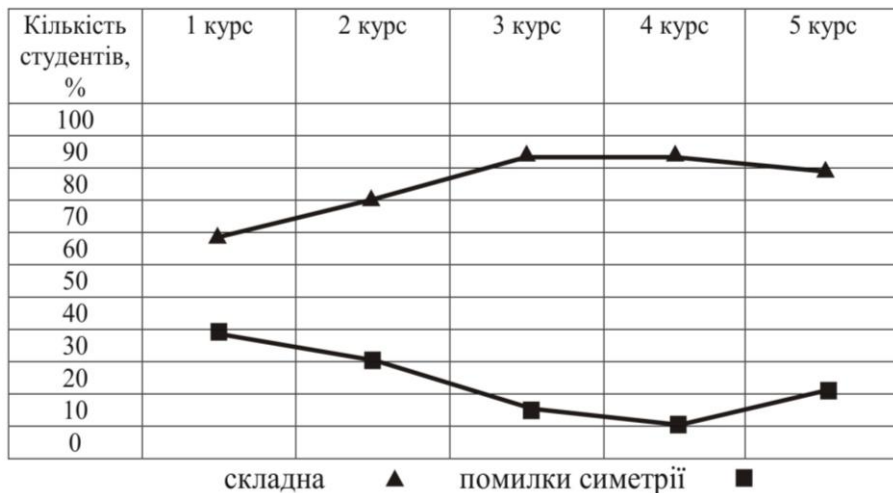


Рис. 3.6. Симетрія

У зв'язку з тим, що студенти можуть навчатися на різних спеціалізаціях: художнє редагування освітніх видань, образотворче мистецтво – етика та естетика, художні промисли та інші, враховувалась специфіка творчого мислення при створенні художнього образу. Це можна віднести до наступних категорій вирішення завдання, а саме: графічне, живописне, та декоративно-прикладне.

Рисунок 3.7 свідчить про наступне: монохромність – найвищий показник (35%) студентів було виявлено на 2 та 3 курсі, найнижчий (20%) – на 5 курсі. Стохастичність – найвищий (35%) студентів було виявлено на 1 курсі, найнижчий (5%) – на 5 курсі. Кольорозмішування та розтяжка – найвищий відсоток (75%) студентів було виявлено на 5 курсі, найнижчий (30%) – на 1 курсі.

Вказані показники, як і на попередньому рисунку (10) свідчать про те, що у процесі навчання образотворчому мистецтву здійснюється формування фахових професійних здатностей творчої особистості.

Психологія художніх здатностей

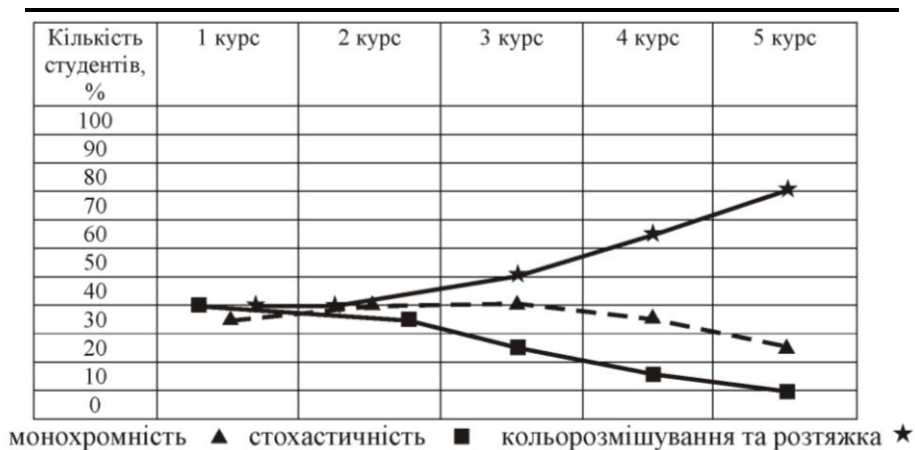


Рис. 3.7. Характер використання кольору

Обсяг виконаної роботи зображено на рис. 3.8.

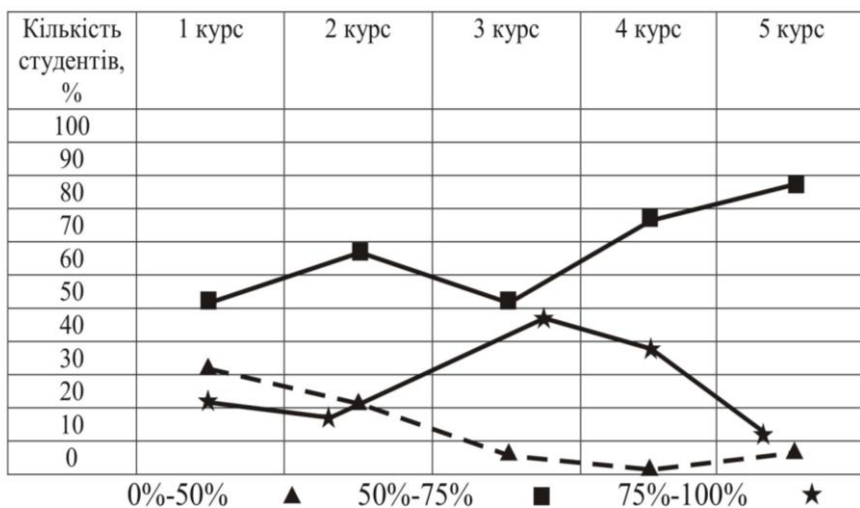


Рис. 3.8. Обсяг виконаної роботи

Рисунок 3.8 показує наступне: студенти, які виконали завдання від 0% до 50% - найвищий показник (25%) студентів було виявлено на 1 курсі, найнижчий (0%) – на 4 курсі. Завдання виконано від 50% до 75% - найвищий (85%) студентів було виявлено на 5 курсі, найнижчий (45%) – на 1 та 3 курсі. Вважаємо, що це зумовлено рівнем фахової підготовки студентів.

Завдання виконано від 75% до 100% - найвищий (45%) студентів було виявлено на 3 курсі, найнижчий (5%) на 5 курсі.

Щодо обсягу виконаної роботи студентів 5 курсу можна припустити, що це пов'язано з більш високими вимогами які ставили перед собою студенти при вирішенні творчого завдання, і як наслідок – нестаток часу (час експерименту склав – 45 хвилин), або незацікавленість завданням.

Таким чином, проведене попереднє емпіричне дослідження діагностичної цінності методики «кольороструктурування» показало можливість її використання у процесі вивчення художніх здатностей особистості та її динаміки у процесі навчання. Проте, як засвідчують різні показники, формування системи умінь, що є наявністю художньої здатності у вирішенні творчих завдань: «форма», «колір», «композиція», «об'єм та простір» протікає нерівномірно, стохастично, іноді неусвідомлено. Також необхідно підкреслити, що процес формування художніх здатностей у визначеному аспекті значною мірою визначається психофізіологічною придатністю особистості до творчої діяльності.

Далі розглянемо особливості взаємозв'язку функціональної асиметрії мозку з якісним рівнем у вивченні професійно-орієнтованих дисциплін.

3.3. Метод дослідження функціональної асиметрії мозку

У процесі експерименту з метою виявлення взаємозв'язку функціональної асиметрії мозку (ФАМ) з якісним рівнем вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у студентів 1 курсу художньо-графічного факультету ПНПУ імені К.Д. Ушинського, нами була використана методика системної діагностики особистості за допомогою пристрою «Активациометр АЦ-5», що був розроблений Ю. Цагареллі, спираючись на кінематометричні методики Е. Ільїної (див. додатки рис. 40).

За допомогою пристрою «Активациометр» виявлялася активація функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, де важливе діагностичне значення представляють роздільні показники активацій правої й лівої півкуль, а також сумарна характеристика функціональної асиметрії особистості, яка знаходить специфічне відображення в процесі будь-якої людської діяльності – особливо у творчому процесі.

Відповідно до цього експерименту була розроблена програма емпіричного дослідження за методикою дослідження функціональної асиметрії мозку.

1. Визначити тип функціональної асиметрії мозку.
2. З'ясувати успішність усереднених середньорічних показників студентів у вивченні професійно-орієнтованих дисциплін (малюнок, живопис, художня графіка).
3. З'ясувати взаємозв'язок переваги роботи правої або лівої півкулі при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін.

На першому етапі нашого дослідження в якому брали участь 43 студенти ми з'ясовували тип домінуючої півкулі.

Відповідно до отриманих результатів учасники експерименту були розподілені на три групи (таблиця 3.1):

- перевага роботи правої півкулі виявлена у 23 студентів – (53 %);
- перевага роботи лівої півкулі виявлена у 8 студентів – (19 %);

Психологія художніх здатностей

відсутність домінуючої півкулі (рівнопівкульні, амбідекстри) виявлена у 12 студентів – (28 %).

Таблиця 3.1

Тип домінуючої півкулі мозку студентів 1 курсу та середній бал професійно-орієнтованих дисциплін

№ п/п	Прізвище, ініціали	Тип півкулі			Середній бал професійно- орієнтованих дисциплін
		право- півкуль- ний	лівопів- кульний	рівнопів- кульний	
1.	А. В.			+	83
2.	А. І.	+			80
3.	Т. А.		+		65
4.	Г. А.	+			71
5.	Д. М.	+			95
6.	Ж. А.		+		97
7.	Н. А.	+			80
8.	Ж. В.	+			82
9.	К. К.			+	84
10.	К. А.	+			68
11.	К. Д.			+	82
12.	Л. Ю.	+			97
13.	М. К.	+			80
14.	М. А.	+			86
15.	П. Х.			+	82
16.	П. Я.	+			84
17.	С. С.	+			67
18.	С. В.			+	80
19.	Т. Б.	+			86
20.	Х. М.			+	87

Психологія художніх здатностей

Продовження таблиці 3.1

№ п/п	Прізвище, ініціали	Тип півкулі			Середній бал професійно-орієнтованих дисциплін
		право-півкульний	лівопівкульний	рівно-півкульний	
21.	Ш. К.		+		86
22.	Ш. Н.	+			71
23.	Д. Ц.			+	72
24.	К. Т.	+			85
25.	А. М.		+		68
26.	Г. О.			+	83
27.	К. Г.			+	62
28.	К. А.	+			85
29.	П. М.	+			80
30.	П. А.			+	84
31.	Р. Р.		+		68
32.	Ц. А.	+			65
33.	Ш. О.	+			82
34.	Є. М.		+		67
35.	Б. К.	+			90
36.	С. М.	+			92
37.	Т. О.		+		70
38.	Б. Л.	+			80
39.	В. Д.	+			82
40.	А. К.		+		83
41.	Ж. Є.			+	82
42.	О. В.	+			90
43.	Б. Л.			+	72

Таким чином, можна констатувати, що більша частина досліджуваної групи (23 студенти) відноситься до право-півкульно-

го типу (ПТ), що характеризується одночасним охопленням всіх інформаційних зв'язків. Реальність тут сприймається такою, якою вона доступна індивідові. Властивості образів, їх грані взаємодіють одна з одною в безлічі значенневих площин, що забезпечує багатогранність образу (або слова що його символізує) у відповідному контексті. Віддзеркалення на образному рівні забезпечує сприйняття світу в усій його цілісності, багатогранності й суперечливості, що необхідно для найбільш повного почуттєвого контакту з реальністю, для емоційної стабілізації.

Нечисленна група (8 студентів) з перевагою роботи лівої півкулі (ЛП) відноситься до логіко-вербального типу. Переробка інформації в них відбувається шляхом організації будь-якого використовуваного матеріалу (неважливо, вербальний або невербальний), що створює однозначно зрозумілий, контекст, що не має інших тлумачень і необхідний для соціального спілкування. При цьому зі всіх незлічених реальних зв'язків між багатограними предметами і явищами активно відбираються тільки деякі, значущі для аналізу причинно-наслідкових відносин і впорядкованого відображення реальної дійсності.

Група з 12 студентів віднесена до рівнопівкульного типу – (РП). Відомо, що при вирішенні будь-яких завдань ця група використовує «комплексний підхід». Інакше кажучи, такі люди однаково добре володіють як просторово-образним (або інтуїтивним), так і логіко-вербальним типом мислення. При вирішенні завдань вони легко перемикаються з одного типу на інший або паралельно використовують два типи мислення: вирішуючи логічне завдання, прислухаються до того, що «говорить їхня інтуїція» і навпаки.

Далі, на другому етапі дослідження, здійснювалася оцінка середньорічної успішності студентів 1 курсу у вивченні професійно-орієнтованих дисциплін з виявлення усереднених показників, також представлено в таблиці 3.1.

Студенти, у яких у процесі експерименту була виявлена пе-

ревага роботи (ПП), усереднені показники успішності за шкалі ESTS (100 балів), у вивченні професійно-орієнтованих дисциплін (малюнок, живопис, художня графіка) склали 82 бали.

Усереднені показники успішності студентів з перевагою роботи (ЛП), у вивченні професійно-орієнтованих дисциплін (малюнок, живопис, художня графіка) склали 76 балів.

Студенти, у яких не була виявлена перевага роботи півкуль (РП), усереднені показники успішності у вивченні професійно-орієнтованих дисциплін (малюнок, живопис, художня графіка) склали 79 балів.

Дане дослідження показує, що більшу групу склали 23 студента, в яких зафіксовано перевагу активності правої півкулі мозку, які при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін показали найвищі усереднені середньорічні показники успішності, що склали 82 бали. Найменшу групу склали 8 студентів, у яких зафіксовано перевагу активності лівої півкулі мозку і їх усереднені середньорічні показники успішності при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін склали 76 балів. Середню групу склали 12 студентів, у яких зафіксовано відсутність домінуючої півкулі, і їх усереднені середньорічні показники успішності при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін склали 79 балів.

Таким чином, дане дослідження підтвердило факт впливу активності правої півкулі мозку на процес формування творчих здатностей особистості.

Далі розглянемо деякі суб'єктивні методи дослідження художніх здатностей творчої особистості.

3.4. Використання методу «семантичного диференціала»

Як відомо метод семантичного диференціала (СД) набув широкого застосування в дослідженнях, пов'язаних зі сприйняттям і поведінкою людини, з аналізом соціальних установок і особистісних змістів. Так, він досліджувався в аспекті психо-семантики (В. Петренко) [281], естетики (Ч. Осгуд) [473], реклами (А. Феофанов) [398]. Популярність методу можна пояснити тим, що дослідники одержали можливість визначати такі особисті процеси, як відношення суб'єкта до світу речей, соціального оточення й самого себе.

Метод (СД), Ч. Осгуда, це – метод виміру прагматичного значення або конотативного значення. «Той вид значення, що ми намагаємося вимірювати, – це ті стани, які впливають за сприйняттям символу-подразника, і необхідно передують осмисленим операціям із символами» [473]. В. Петренко, під прагматичним значенням розуміє «...поведінкову реакцію на слово, що рефлекторно пов'язане із загальною реакцією на об'єкт, позначений цим словом, тобто психологічне значення ідентифікується з репрезентативними опосередкованими процесами» [281, с. 110]. Значення в такому розумінні, як його відзначає Д. Керролл [463], ставить його в залежність від індивідуального знання й досвіду вважаючи, що оцінка понять за технікою (СД) є насправді оцінкою досвіду індивідуума, що висувається до матеріальних референтів цих понять: оцінка робиться за рядом параметрів, що відповідають узагальненим якостям досвіду.

В. Петренко відзначає, що (СД) – «це вимірювальна техніка, заснована на застосуванні факторного аналізу до дослідження значень» [281, с. 111]. Як відзначає Ч. Осгуд, (СД) «є в основному комбінацією методу контрольованих асоціацій і процедур шкалування» [473]. У методиці семантичного диференціала процес опису досліджуваного об'єкта може розгляда-

тися як приміщення його в експериментальний континуум, зумовлений парою антонімічних термінів. Багато експериментальних континуумів фактично еквівалентні можуть бути зведені в один вимір. Обмежене число континуумів використовується для побудови семантичного простору, у якому можна оцінювати значення будь-якого об'єкта. Також В. Петренко відзначає, що «...у дослідженнях Ч. Осгуда таким простором: «було визначено декартово тривимірний простір, де його координати утворювали виділені у факторному аналізі ортогональні фактори: «Оцінка», «Сила», «Активність» [281, с. 111].

Наступні експерименти Ч. Осгуда «...показали універсальність виділених факторів щодо випробовуваних. Аналогічні факторні структури Вербального (СД) були отримані на базі шкалування нелінгвістичних об'єктів, таких, як звукові сигнали у водному середовищі або образи жанрового живопису» [281, с. 111].

У даному дослідженні, був взятий за основу метод семантичного диференціалу В. Петренко, який складається з 24 «факторизованих абстрактних понять». Нами були виділені 12 «факторизованих абстрактних понять», де випробовуваним було запропоновано по черзі проаналізувати 4 творчі роботи авторів: Ю. Є., А. Л., О. Н., І. Р., (див. додатки, рис. 41, 42, 43, 44) і відповісти на запитання (таблиця 3.2), обводячи в кружок ту цифру, що, на їхню думку, точніше відображає ступінь виразності властивостей даної роботи, за умови, що: 0 якість не виражена, 1 – слабо виражена, 2 – середньо виражена, 3 – сильно виражена.

Адаптація даної методики здійснювалася на групі студентів 1-4 курсів художньо-графічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського, в цілому вибірка склала 84 досліджуваних.

Оцінка результатів експериментального дослідження здійснювалась таким чином: А – активність, С – сила, О – оцінка, (+) - бали підсумувалися прямо (ліворуч праворуч: -3, -2, -1. 0, 1, 2, 3), (-) - навпаки.

**Факторизовані абстрактні поняття при аналізі
художнього образу творів образотворчого мистецтва**

1	Легкий	3	2	1	0	1	2	3	Важкий
2	Радісний	3	2	1	0	1	2	3	Сумний
3	Слабкий	3	2	1	0	1	2	3	Сильний
4	Поганий	3	2	1	0	1	2	3	Гарний
5	Темний	3	2	1	0	1	2	3	Світлий
6	Активний	3	2	1	0	1	2	3	Пасивний
7	Теплий	3	2	1	0	1	2	3	Холодний
8	Яскравий	3	2	1	0	1	2	3	Тьмянний
9	Плавний	3	2	1	0	1	2	3	Рвучкий
10	Напористий	3	2	1	0	1	2	3	Податливий
11	Злий	3	2	1	0	1	2	3	Добрий
12	Потужний	3	2	1	0	1	2	3	Кволий

Факторизовані абстрактні поняття які були використані в експерименті:

1. Активність + (темний – світлий, плавний – рвучкий), активність – (активний – пасивний, яскравий – тьмянний);
2. Сила + (легкий – важкий, слабкий – сильний); сила – (напористий – податливий, потужний – кволий);
3. Оцінка + (поганий – гарний, злий – добрий), оцінка – (радісний – сумний, теплий – холодний).

Дане експериментальне дослідження показало наступне:

По-перше, найвищу «активність» виражену в балах, яку виявили досліджувані 1 та 4 курсів (-241, та - 283 балів), найнижчу 2 та 3 курсів (-360, та - 307), при цьому відмітимо, що всі показники виявлені з позначкою мінус.

По-друге, стосовно «сили» найвищі показники з позначкою плюс, були виявлені у досліджуваних 4 курсу (+38), майже однакові у студентів 1 та 3 курсів (+21, та +18), найнижчі з позначкою мінус на 2 курсі (-21).

По-третє, відносно «оцінки» усі показники виявлені з позначкою мінус а саме: 1 та 3 курси (-52, та -55), 2 та 4 курси (-19, та - 42).

Таблиця 3.3.

Загальні показники експериментального дослідження з використанням методики «семантичного диференціалу»
Додатки, рис. 41, 42, 43, 44.

	активність	сила	оцінка	активність	сила	оцінка	активність	сила	оцінка	активність	сила	оцінка
1 курс	-56	+8	-4	-53	+8	-12	-71	-3	-20	-61	+8	-16
2 курс	-56	+26	-3	-56	+12	+1	-181	+13	-8	-67	+13	-19
3 курс	-60	+3	0	-68	0	-11	-98	+3	-20	-81	+12	-24
4 курс	-53	+14	+14	-58	+12	-18	-85	+8	-27	-87	+4	-11
Загальні показники	-225	+51	+7	-235	+32	-40	-435	+21	-75	-296	+37	-70

Таким чином можна визначити, що дане експериментальне дослідження використовуючи методику «семантичного диференціала» продемонструвало можливість вивчати поведінкову реакцію творчої особистості яка аналізуєчнн нелінгвістичний об'єкт (твір живопису) і ті конотативні значення, у цьому випадку – поведінкову реакцію на слово (подразник), що мовно-рефлекторно пов'язане із загальною реакцією на об'єкт сприйняття.

Також відзначимо, що представлене експериментальне дослідження виявило можливість простежувати умовно-рефлекторні реакції і їхню динаміку у процесі придбання професійних знань, умінь і навичок, а як наслідок – розвитку художніх здатностей творчої особистості.

Психологія художніх здатностей

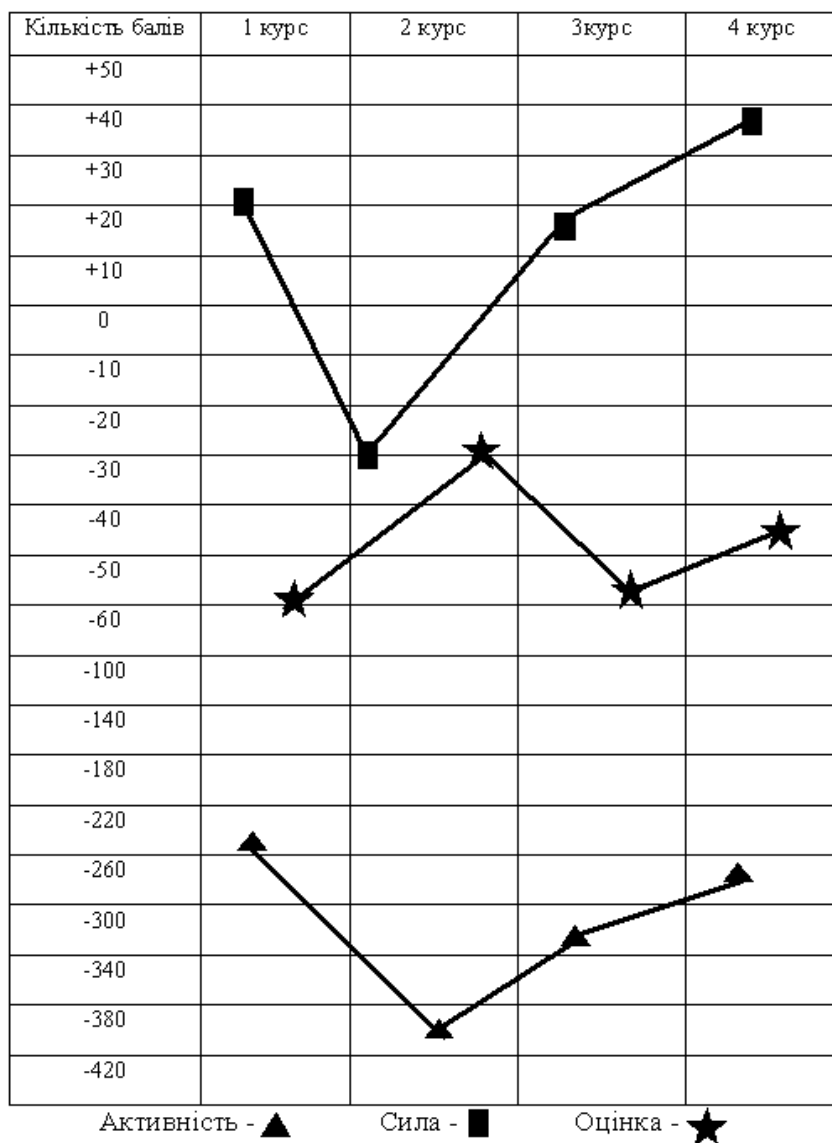


Рис. 3.9. Динаміка змін впливу твору мистецтва на особистість у процесі навчання

Особливої уваги заслуговують показники, що визначені як «активність», їх різке падіння можна пояснити тим, що у процесі сприйняття художніх творів випробовувані більше уваги надають «внутрішньому» аналізу твору, тим самим гальмують зовнішню активність, активізуючи при цьому показники «сила» та «активність».

Наступним запропонованим суб'єктивним методом у дослідженні творчих здібностей особистості був опитувальник Р. Кеттелла (1949 р. - форма А). Тест (форми А) включає 187 питань зорієнтован для виміру 16 факторів: (замкнутість – спільність, інтелект, емоційна стійкість і нестійкість, і т.д), призначений у першу чергу для оцінювання адекватної - нормальної особистості (від 16 років і більше) який дозволив докладно описати особистісну структуру, розкрити взаємозв'язок окремих характеристик творчої особистості й т.д.

Далі зупинимося на проєктивних методах дослідження художніх здатностей, які використовувались у дослідженні.

Як відомо, проєктивні методи характеризуються такими основними ознаками. По-перше, невизначеністю, неоднозначністю використовуваних стимулів, по-друге, відсутністю обмежень у виборі відповіді., по-третє відсутністю оцінки відповідей випробуваних як «правильних» чи «помилкових».

В дослідженні були використані наступні проєктивні методи: метод експериментальної деформації, зорово-моторний гештальт тест Л. Бендер, малювання пальцями Р. Шоу, тест К. Маркерта, метафоричні асоціативні проєктивні карти «Персона» М, Егетмейера та тест кольорових відношень О. Еткінда.

3.5. Методика «експериментальної деформації» та інші проєктивні методи

Як відомо, найпоширенішим методом вивчення психологічних механізмів художньої свідомості як художника, так і осіб, що сприймають художні твори, є інтроспекція самих носіїв свідомості, що відображається в спогадах, мемуарах, щоденниках записках, відгуках тощо. У даному дослідженні художньої свідомості нами була використана методика «експериментальної деформації», де передбачалося, що основним підходом до вивчення психологічних механізмів впливу мистецтва на особистість є вивчення метафоричної властивості художнього образу, рівня його інакомовності. Діагностичний принцип методики «експериментальної деформації» був сформульований Л. Виготським який писав, що «...усяка деформація матеріалу є разом з тим і деформацією самої форми» [71, с. 83].

Посилаючись на дослідження Б. Христиансена, Л. Виготський відзначав, що «матеріал художнього твору бере участь у синтезі естетичного об'єкта» і що він аж ніяк не підкорюється закону геометричної взаємозалежності й зовсім не залежить від абсолютної величини його складових. Це легко помітити при збереженні однієї й тієї ж форми й зміні абсолютної величини матеріалу. Так, наприклад, художній твір здається незалежним від колірної рішення лише тоді, коли зміни досягають крайніх меж, при яких деформація естетичного об'єкта стає вже помітною для всіх.

Операція, яку треба виконати, щоб переконатися в значущості матеріалу, зовсім аналогічна тій, за допомогою якої ми переконуємося в значущості форми. Якщо руйнується форма, то слідом за цим знищується художнє враження; якщо ж ми, зберігаючи форму перенесемо її на зовсім інший художній ма-

теріал, ми знову переконаємося в перекручуванні психологічного впливу творчого добутку. Щодо цього Б. Христиансен показав, як вагомо це перекручування, якщо ми ту ж саму гравюру віддрукуємо на шовку, японському або голландському папері, якщо одну й ту ж статую висічемо з мармуру або віділлємо з бронзи. Більш того, якщо ми зменшимо або збільшимо скільки-небудь суттєво абсолютну величину картини, ми отримаємо зовсім явну деформацію. Це стане ще ясніше, якщо ми візьмемо до уваги, що під матеріалом Б. Христиансен розуміє матеріал у вузькому розумінні слова, сама речовина, з якого зроблений добуток, і окремо виділяє предметний зміст мистецтва, щодо якого доходить такого ж висновку. Це, однак, не означає, що матеріал або предметний сенс має значення завдяки своїм позаестетичним якостям, наприклад, завдяки вартості бронзи або мармуру тощо. «Хоча вплив предмета не залежить від його неестетичних цінностей, він все-таки може виявитися важливою складовою частиною синтезованого об'єкта... Добре намальований пучок редьки вище кепсько намальованої Мадонни, отже, предмет зовсім не важливий... Той самий художник, що пише гарну картину на тему «пучок редьки», можливо, не зуміє впоратися з темою Мадонни... Якби предмет був зовсім байдужим, що могло б перешкодити художникові на одну тему створити настільки ж прекрасну картину, як і на іншу» [71, с. 82].

Щоб усвідомити дію й вплив матеріалу, потрібно взяти до уваги наступні два надзвичайно важливих міркування: перше: сприйняття форми в її найпростішому виді не є ще саме по собі естетичним фактом. Ми зустрічаємося зі сприйняттям форм і відносин на кожному кроці в нашій повсякденній діяльності, і, як це показали експерименти В. Келера, сприйняття форми спускається дуже глибоко сходами розвитку тваринної психіки [71, с. 82].

Таким чином, методика «руйнування» полягає в послідовній деформації художнього твору. При цьому основна увага зверталася на зміну естетичних відчуттів, цінності й можливості впізнавання добутку залежно від ступеня руйнування. Важливим, на наш погляд, є й те, що виходячи з теоретичних уявлень про уподібнення як центральному механізму художньої свідомості особистості, його значеннева структура розглядалася як органічне злиття двох планів: переносного значення, що є частиною контексту, утворюючи внутрішній, прихований план значенневої структури, і прямого значення, що суперечить контексту й створює зовнішній, явний план.

У розвиненій структурі художньої свідомості між цими двома планами існує певна дистанція або «інтервал подібності», що акумулює в собі «енергію значень» художнього твору або енергію впливу твору мистецтва на особистість.

«Реальний план» художньої свідомості, що сприймає твір мистецтва, відсилає його до самого предмета зображення, до його «натурального змісту»; переносний, алегоричний план указує на внутрішню форму твору, на присутність у ньому художника, творчої особистості, що по-своєму перетворить предмет, тобто створюючи художній образ предмета. Інтервал між тим і іншим визначає зміст цього перетворення й, отже, ефект впливу на сприймаючого.

Безпосередньо в процесі експериментального дослідження передбачається скорочення «інтервалу подібності» між реальним уявлюваним відносно літературного твору і планом у процесі створення студентами засобами оригінальної графіки творчого витвору, та його безпосереднього психоемоційного впливу на суб'єкта сприйняття даного твору.

Досліджуваним було запропоновано на основі літературного твору М. Булгакова «Майстер і Маргарита»: 1) сформулювати в уяві графічний образ створюваної творчої роботи; 2) визначити структуру змісту композиційної схеми; 3) створити

творчу роботу в техніці оригінальної графіки з використанням за вибором різних художніх матеріалів й техніко-технологічних прийомів.

Для визначення виразної структури композиції ілюстрації, було запропоновано розглянути її відносно зображувальної площини на основі геометрично-пластичних композиційних схем та закономірностей у виявленні художнього образу, де насамперед визначається величина паперу. У нашому розумінні, площа аркуша паперу визначається не тільки як зображальна площа, а й як площа художня, що оформлюється композиційними засобами.

В межах композиційних схем для випробовуваних, при створенні творчої роботи за мотивами твору «Майстер і Маргарита», пропонувалося використання композиційних принципів, що дозволяють зберегти єдність стильового образу графічного аркуша, де важливим компонентом творчого процесу створення ілюстрації постає такий спосіб дій, як мислення в матеріалі.

Також, відзначимо, що знакова форма наочного вимовляння, яка у вигляді схематичного зображення стимулює до самостійного розв'язання творчих завдань і визначення пластично виразної форми творчого образу в роботі над ілюстрацією літературного твору.

В оформленні архітектоніки композиційної схеми виразними засобами оригінальної графіки у вирішенні пластичного художнього образу, студентам був запропонований механізм творчого пошуку, що зумовлює творчий підхід за такими напрямками:

1) вибір технології створення графічної композиції ілюстрації на основі опису та уявлення художнього образу за мотивами літературного твору, використання графічної палітри і можливостей обраної художньої техніки відтворення мотиву зображення;

2) визначення стилістики образотворчої мови конкретного

методу будови простору для організації композиційної будови формату графічного аркуша, величини ілюстрації;

3) визначення оптимального варіанту композиційної схеми ілюстрації, що включає динаміку зображення як прийому пошуку художнього образу і його відтворення відповідно до творчого втілення ідеї, задуму;

4) упорядкування структури елементів композиції з використанням художньо-технічних способів і засобів інтерпретації сюжету, принципів, правил і закономірностей мистецтва графіки;

5) визначення виразності зображення зумовлюється функцією єдності сприйняття художнього образу відповідно до стилістики мови графічного відтворення змісту композиції, а знакова структура зображувально-художньої площини аркуша підпорядковується єдності форми і змісту, єдності художніх функцій знакових засобів мистецтва книжкової графіки.

Використання композиційних засобів та художньої палітри графіки в технології творчого пошуку образу в ілюстрації, потребує реконструкції змісту літературного твору в формі наочного зображення, безпосередньо відкриває шлях до формування професійної майстерності, а через цей компонент – до культури графічної діяльності та художньо-образного мислення.

Художньо-образна специфіка графічної мови зумовлюється відбором і відтворенням різноманітних ознак та характеристик мотивів дійсності, натури в формі лінійного, лінійно-прямокутного, прямокутного, комбінованого зображення, організованого засобами композиції. Така умовність графічної мови визначає творчий метод створення ілюстрацій де графіка як форма художнього освоєння та відношення специфічної форми на зображальній двомірній поверхні аркуша паперу зумовлюється діалектичним протиріччям рухомо-відчутного та зорового сприйняття.

Таким чином, сутність методики полягає в деформації ху-

дожнього твору, де досліджується зміна естетичних відчуттів, цінності й можливості дізнання творчого добутку залежно від ступеня руйнування.

Зорово-Моторний Гештальт Тест Л. Бендер

Як відомо «Бендер-Гештальт» тест, увійшов в основну обойму діагностичних тестів, що характеризують невербальний інтелект і перцептивно-моторну координацію (рівень розвитку здібності до просторової організації візуального стимульного матеріалу й зорово-моторної координації особливо дітей і підлітків 3-12 років).

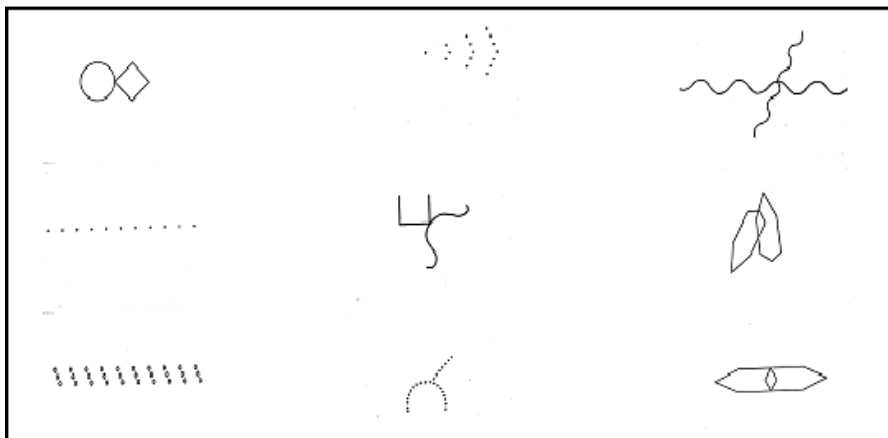


Рис. 3.10. Стимульний матеріал до Бендер-Гештальт тесту

Малювання пальцями як проєктивний метод

Нагадаємо, що проєктивна методика «малювання пальцями» при дослідженні особистості була вперше описана Р. Шоу в 1932 р.

Щодо проєктивного методу «малювання пальцями» вважаємо, що це форма експресивної поведінки, аналізуючи яку можна розкрити значущі характеристики творчої особистості.

Відомо, що малювання пальцями, тобто досягнення образотворчих ефектів безпосередньо долонями або пальцями рук використовували «художники» вже в період палеоліту (див. детальніше підрозділ 2.8. рис. 2.1 – 2.8).

Проективна методика «малювання пальцями» у якій колір – це пряме вираження ефектів і емоцій, дозволяє суб'єктові отримати можливість вибирати й сполучити їх таким чином, яким викликає максимум емоційної реакції (див. додатки, рис. 45).

Проективний тест К. Маркєрта

Даний проективний тест (див. додатки, рис. 46), складається з восьми фігурок, кожна з яких символізує певний стан людини. Вибираючи «саму приємну фігурку», людина вказує на той стан, що актуально є для неї найбільш бажаним, тобто той стан, що як би перебуває перед нею. Вибором «самої неприємної фігурки», людина вказує на найбільш небажаний для неї стан у цей момент, тобто той стан, що як би перебуває за нею.

Метафоричні асоціативні проективні карти «Персона» М. Егетмейєра

Карти «Персона» (див. додатки, рис. 47) які складаються із двох колод) мають багато переваг серед проективних методів, істотно розширюючи арсенал психолога дослідника, дозволяючи одержати доступ до цілісної картини власного «Я» індивіда, його особистісного міфу про світ і про себе в ньому, а також про суб'єктивний образ ситуації з його погляду. Як відомо, при роботі з зоровими образами в індивіда значно знижена свідома цензура, це полегшує роботу з його внутрішніми підсвідомими конфліктами.

77 кольорових портретів виконаних канадським художником Е. Раманом, зображують найрізноманітніші типажі й обличчя людей будь-якого віку, різних країн і народів. Також до портретів додається 33 карти-взаємодії, які схематично зображують можливі зв'язки й відносини між людьми. Учасникам

експерименту пропонують вибрати 2 проєктивні карти які найбільш їм емпанують і виконати зображення використовуючи кольорові олівці (близькі за показниками стимульного матеріалу) М. Люшера, (див. додатки, рис. 48).

Проективний тест колірних відносин

Колірний тест відносин (КТВ) як відомо – призначений для вивчення емоційних компонентів відносин людини до значимих для неї людей і віддзеркалює як свідомий, так і частково неусвідомлюваний рівні цих відносин. В основі методики положенні теоретичні концепції В. М'ясищева, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, кольороасоціативного експерименту, процедура якого була розроблена автором тесту О. Еткина (1985 р.).

У якості стимульного матеріалу використовуються набір восьми колірних карт на основі методики М. Люшера. При цьому, звернемо вашу увагу на те, що на відміну від тесту М. Люшера стимули КТВ мають наступні позначення:

«1» - синій; «2» - зелений; «3» - червоний; «4» - жовтий; «5» - фіолетовий; «6» - коричневий; «7» - чорний; «8» - сірий.

Резюмуючи вищевикладене, вважаємо, що психодіагностичний комплекс є діагностично-репрезентативним і надійним для дослідження художніх здатностей особистості. Безпосередньо більш детальніший розгляд та аналіз отриманих експериментальних даних буде надано у наступних роботах.

ВИСНОВКИ

Не зважаючи на різницю підходів, а іноді й наявність кардинально протилежних точок зору, проблема художніх здатностей завжди залишається актуальною для вивчення.

1. З погляду актуальності, досить переконливим є те, що як з позицій психології, так і з позиції філософії наявність художніх здатностей, як і творчих взагалі, не є повною мірою результатом соціалізації, вони надані при народженні, а їхній розвиток уже потім визначається соціальною ситуацією. Встановлено, що художні здатності, як один з видів спеціальних здатностей, є системно-структурним утворенням, у якому можна виділити такі складові: творчо-інтелектуальні, художньо-сенсорні (базисні) і мотиваційно-особистісні компоненти. Особливості їхнього співвідношення й взаємодії й визначають індивідуальний творчий потенціал художника.

2. Аналіз основних класифікаційних схем різних авторів показав, що в будь-якому творчому процесі можуть бути виділені кілька основних значущих стадій, де творчий процес має принципово однакову психологічну структуру, яку можна визначити як тріаду: «невербальне мислення», «логіко-знакове мислення», «синтез».

3. На творчий процес в образотворчому мистецтві, великий вплив чинить психічний стан особистості художника, де існують два основних принципи роботи в процесі створення творчого добутку. По-перше, це рівень конкретної реальності, коли творець дивиться на конкретне життя, фіксує якусь життєву

ситуацію, а після відтворює її в художньому матеріалі. По-друге, рівень участі фантазії, уяви, уявлення, та уявлювання, передчуттів автора, де художник, аналізуючи побачене (осмислене) створює творчий добуток, на підставі своїх переживань, своїх внутрішніх конфліктів, особистісних характеристик.

4. Повноцінне сприйняття художнього твору визначається тим, коли сприйняття художнього твору виникає за умови одночасної дії двох планів художньої свідомості, у результаті чого з однієї сторони об'єкт сприймається в його реальному виді, а з іншої – опосередковується особистісно, як значимий емоційно пережитий суб'єктивний образ. Як тільки ця стереоскопічність бачення руйнується й установка свідомості стає «монокулярною», сприйняття твору мистецтва втрачає свою значущість.

5. З'ясовано та доведено, що в розвитку художніх здатностей великий вплив має функціональна асиметрія мозку. Для лівопівкульних дітей характерні високі показники практично за всіма критеріями, крім пластичності й моделювання, тобто у них сформована потреба у свідомому плануванні діяльності, що відрізняється реалістичністю та детальним проробленням об'єкта. У цих дітей досить високий рівень самооцінки власних вимог, однак при виникненні непередбачених обставин, які раптово змінюються, вони досить часто нелегко перебудовують заплановане раніше й програми поведінкових дій, повільно оцінюють зміну значущих умов.

Діти з правопівкульним типом мають низьку потребу в плануванні дій, плани в них часто змінюються, тому вони рідко досягають поставленої мети. Ці діти більш залежні від ситуації й оцінки середовища, при цьому, при раптово виникаючих тимчасових обставинах, вони здатні гнучко змінювати тільки що прийняту програму власних дій.

Діти, з рівнопівкульним типом – найбільш пристосовані до складних ситуацій. Вони самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну обставин, у більшості випадків усвідомлено

досягають мети. При високій мотивації дій вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають рішенню актуальних завдань.

6. З'ясовано, що в процесі творчого мислення створюється інтегральний цілісний суб'єктивний образ проблемної ситуації, образ того, що і є предметом творчого пошуку художника. Тобто, створюється образно-концептуальна або образно-символічна модель, адекватна тій ситуації, що виникла й надалі слугує матеріалом для кристалізації образу, що підлягає художній реконструкції.

7. Встановлено, що в процесі створення творів образотворчого мистецтва утворюється підсистема у вигляді художнього суб'єкта (не співпадаюча із суб'єктом творчості в цілому), що всередині себе ніби «роздвоюється» на художнє «Я», і «Я»-образ. При цьому саме рефлексія художнього «Я» у процесі й результаті власної художньої творчості представляє домінуючий фактор саморегуляції в мистецтві, - художня рефлексія синтезує в собі всі інші види мотивацій, у вирішальному ступені, надаючи творчому процесу той органічний, природний характер, завдяки якому художній твір здобуває естетичні якості краси й виразності.

8. Уява, яка є однією з базових функцій перебуває в складній взаємодії з іншими функціями, формуючи складну психологічну систему художніх здатностей.

9. Виявлено, що енергійність – енергетичний потенціал художника, якість яка свідчить про талант і високу професійну культуру художника, знаходить себе в здатності легко мобілізувати художню енергію й раціонально ощадливо регулювати її витрати. Тому в художника з більшим запасом сил, у процесі створення добутку, об'єкт сприйняття рефлектується на рівні підсвідомості, а потім виражається в зовнішній формі. Відносно проблеми економії й мобілізації художньої енергії можна констатувати, що фі-

зична енергія підкоряється закону збереження енергії, для якого характерно те, що перенесення енергії з одного духовного змісту (в нашому випадку морального), на інший (естетично-художній зміст), не пов'язано зі зменшенням «зарядженості» першого. Тут, енергія ніби перетворюється в художню форму або структуру, у новий вид її існування у вигляді духовного переживання, насолоди, емпатії, якими художник «заряджає» довколишнє.

10. Виділяються наступні форми емпатії: естетична емпатія – означає проникнення в художній об'єкт, джерело естетичної насолоди; емоційна емпатія ґрунтується на механізмах проекції й спадкування моторних і афективних реакцій іншої людини; когнітивна емпатія базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія); предикативна емпатія проявляється як здатність людини пророкувати афективні реакції інших в конкретних ситуаціях. Як особливі форми емпатії можна виділити: співпереживання – переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею і співчуття – переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншого.

11. Щодо місця ілюзії в образотворчому мистецтві встановлено, що по суті, йдеться про феномен коли людський мозок вибирає найбільш імовірну з можливих відповідей. З однієї сторони для індивіда це добре, а з іншої іноді йому просто неможливо сприйняти незвичайний предмет сприйняття, особливо в тих випадках, коли проекція (його зображення) виявляється такою, як проекція (зображення) звичайних, знайомих предметів. Тому можна виділити наступні види ілюзій, які виникають у процесі сприйняття – де створений художником образ індивідуальний і належить тільки його внутрішньому світу, який залежить від безлічі факторів: особистісних вимог, потреб, мотивів, інтересів, зовнішніх установок тощо.

Передбачається, що одиницею ілюзорного сприйняття як у творчості художника, що безпосередньо створює художній твір, так і при сприйнятті творів мистецтва особистостями є художній образ.

Оскільки певна частина ілюзій ніби «схована» у несвідомих ділянках психіки, то в якості найбільш оптимальних методів дослідження ілюзорності сприйняття, виступають проєктивні методи.

12. Передбачається, що інтегративний підхід дозволить розв'язати проблему обмеження традиційного розуміння природи людини, її психіки, свідомості, творчості й на цій підставі побудувати систему цілеспрямованого розвитку творчої активності особистості.

У художній творчості діалектико-матеріалістичний підхід проявляється також як і в праксеології. У художника який створив творчий добуток і в суб'єкта сприйняття відбувається боротьба протилежностей або конфлікту, що є причиною творчого розвитку, а іноді й деградації особистості художника. Теорія діяльності, так само як теорія віддзеркалення добре описує психологічні процеси сприйняття творів образотворчого мистецтва, коли художник створює в конфлікті не тільки свідомості з підсвідомістю, але в процесі конфліктів у самій свідомості, конфліктів між структурами психіки: відчуттям, почуттями, емоціями, мисленням тощо.

13. Архетипічний підхід у психології мистецтва заснований на тому, що мистецтво естетично радує, оскільки попадає в резонанс із архетипами глядача.

14. Щодо маніпуляцій в образотворчому мистецтві – вони розглядаються як комунікативний вплив, що веде до актуалізації в об'єкта впливу певних мотиваційних станів (а разом з тим і почуттів, атитюдів, стереотипів), які спонукують його до звертання до бажаного для суб'єкта впливу; при цьому не передбачається, що вони обов'язково повинні бути невігідними для об'єкта впливу.

15. Дослідження діагностичних цінностей методик: «кольоро-структурування», «функціональної асиметрії мозку», «семантичного диференціалу», «експериментальної деформації», показало можливість їх використання в процесі вивчення художніх здатностей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Г. НЛП: Современные психотехнологии / Г. Адлер. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с. (Серия «Сам себе психолог»).
2. Алімова С. В. Психолого-аналітичні аспекти розвивального навчання за допомогою методів активізації творчого мислення / С. В. Алімова // Психологічні засади розвивального навчання у різних освітніх системах. Матеріали Всеукраїнської студентської конференції (18-19 жовтня, 2001). – Донецьк: Наукове видання, 2001. – 70 с.
3. Алексеева В. В. Изобразительное искусство и эстетическое воспитание: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / В. В. Алексеева. – М., 1967. – 20 с.
4. Алексеева В. В. Фей живописи. Календарь учителя / В. В. Алексеева. – М., 1991. – С. 55-57.
5. Алексеева В. В. Что такое искусство / В. В. Алексеева. – М.: Советский художник, 1991. – 240 с.
6. Алехин А. Д. Изобразительное искусство: Художник. Педагог. Школа [кн. для учителя] / А. Д. Алехин. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
7. Альманах психологических тестов. – М.: Просвещение, 1995. – 400 с.
8. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1977. – 354 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

10. Ананьев Б. Г. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1959. – 200 с.

11. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 303 с.

12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1976. – С. 274-275.

13. Анастаси А. А. Психологическое тестирование: Книга 1, 2. / А. А. Анастаси / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.

14. Анисимов О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. – М., 1989. – 250 с.

15. Арановская-Дубовис Д. М. Идеи А. В. Запорожца о развитии личности дошкольника / Д. М. Арановская-Дубовис, Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 87-99.

16. Аристотель. Сочинения. В 4-х т. Т.3 / Аристотель; [пер. Н. В. Брагинской, Т. А. Миллер, А. В. Лебедева, В. П. Карпова]. – М.: Мысль, 1981. – 613 с. – (Философское наследие).

17. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм: [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.

18. Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики [Сборник статей] / В. Ф. Асмус. – М.: Искусство, 1968. – 654 с.

19. Атанов Г. А. Система умений в обучении / Г. А. Атанов, Т. И. Эфрос // Сборник избранных трудов Международной конференции «Современные проблемы дидактики высшей школы». – Донецк: Изд-во Дон. ГУ, 1997. – С. 100-111.

20. Бабенкова С. В. Клинические синдромы поражения правого полушария мозга при остром инсульте / С. В. Бабенкова. – М.: Медицина, 1990. – 180 с.

21. Бакушинский А. В. Исследование и статьи: Избранные искусствоведческие труды / А. В. Бакушинский. – М.: Советский художник, 1981. – 349 с.

22. Бакушинский А. В. О задачах и методах художественного воспитания / А. В. Бакушинский. – М.: Революция – искусство – дети, 1967. – С. 39-45.

23. Балл Г. О. Здібності учнів та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці / Г. О. Балл. – К.: Професійно-технічна освіта, 1998. – С. 45-48.

24. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25-50.

25. Баллонов Л. Я. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий / Л. Я. Баллонов, В. М. Деглин. – Л., 1976. – 218 с.

26. Басин Е. Я. Философская эстетика и психология искусства / Е. Я. Басин., В. П. Крутоус. – М.: Гардарики, 2007. – 287 с.

27. Басин Е. Я. Двуликий Янус (о природе художественного творчества) / Е. Я. Басин. – М.: Магистр, 1996. – 172 с.

28. Бажин Е. Ф. Цветовой тест отношений – невербальный метод исследования личности / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд // Тезисы докладов Всесоюзной конференции «Личность в системе коллективных отношений». – Курск, 1980. – С. 22-23.

29. Бассин Ф. В. Сознание и «бессознательное» / Ф. В. Бассин // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности. – М., 1963. – С. 425-474.

30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: 1979.

31. Башилов Я. А. Детский рисунок / Я. А. Башилов. – М.-Л.: Искусство, 1940. – 197 с.

32. Белгородский Л. С. Возрастная регрессия и формирование искусственных сенситивных периодов с точки зрения функ-

циональной асимметрии полушарий / Л. С. Белгородский, М. Е. Сандомирский. – М.: Ун-т психотерапии, 1996. – С. 35-40.

33.Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности / Беликов В. А. – Челябинск: Факел, 1995. – 144 с.

34.Беликов В. А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Беликов. – Магнитогорск: МГПИ, 1995. – 398 с.

35.Беличко Ю.В. Український живопис / Ю. В. Беличко. – К.: Мистецтво, 1989. – 191 с.

36.Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 330-342.

37.Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М., 1993. – С. 27-30.

38.Бехтерев В. М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении / В. М. Бехтерев. – М.-П.: СПб., 1910. – 50 с.

39.Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М., 1997. – 448 с.

40.Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 272 с.

41.Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

42.Бодалев А. А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 119 -124.

43.Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности [учебное пособие для вузов] / В. А. Бодров [2-е изд]. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.

44.Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии – 1978. – № 4. – С. 23 – 35.

45. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
46. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – [3-е изд.]. – 2002. – 637 с.
47. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 12-16.
48. Бонди Ю. М. Изобразительное искусство / Ю. М. Бонди // Революция – искусство – дети: Материалы и документы. – М., 1967. – С. 87-90.
49. Бюлер К. Духовное развитие ребенка / К. Бюлер. – М.: Новая Москва, 1924. – 50 с.
50. Валявский А. В. Этическая педагогика / А. В. Валявский. – СПб.: Российский фонд, 1993. – 51 с.
51. Ванслов В. В. Изобразительное искусство и музыка / В. В. Ванслов. – Л.: Художник РСФСР, 1983. – 40 с.
52. Васадзе А. Г. Проблема художественного чувства / А. Г. Васадзе. – Тбилиси: Мецниерба, 1978. – 172 с.
53. Васютинский Н. А. Золотая пропорция / Н. А. Васютинский. – М.: 1990. – С. 15 – 16.
54. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М.: Смысл, Per Se. 2000. – 685 с.
55. Веккер Л. М. Психические процессы в 2 т. / Л. М. Веккер. – Л.: 1976. – 338 с.
56. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 117 с.
57. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М., 1987. – 233 с.
58. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972. – 60 с.

59. Вільчинський В. М. Образотворче мистецтво 1 – 2 кл. / В. М. Вільчинський. – К.: Радянська школа, 1991. – 128 с.

60. Виппер Б. Р. Введение в историческое изучение искусства / Б. Р. Виппер. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 288 с.

61. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

62. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков. – М.: Педагогика, 1950. – 461 с.

63. Воловикова М. И. Микросемантический анализ как метод исследования процессов мышления и личности / М. И. Воловикова // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – С. 90-98.

64. Врубель М. Переписка, воспоминание о художнике / М. Врубель. – М.: Искусство, 1976. – 383 с.

65. Всеобщая история искусства в 6 Т. – Том 2, Кн. 2. Искусство средних веков. – М.: Искусство, 1961. – 525 с.

66. Вундт В. Фантазия как основа искусства / В. Вундт. – М.: Вольф, 1914. – 146 с.

67. Вундеркинд? Это очень просто / Сост. Х. И. Конивец. – Рига: Авотс, 1991. – 159 с.

68. Вундт В. Миф и символ / В. Вундт. – М.: РУССЛИТ, 1994. – 375 с.

69. Вундт В. Фантазия как основа искусства / В. Вундт. – СПб.; М., 1914. – С. 5-7.

70. Выготский Л. С. Мышление и речь: [сборник] / Л. С. Выготский. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.

71. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – [издание 2-е] / Общая редакция В. С. Иванова. – М.: Искусство, 1969. – 576 с.

72. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

73. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском творчестве: [кн. для учителя] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

74. Выготский Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 142 с.

75. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

76. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский / Собр. соч.: в 6-ти т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1983. – 332 с.

77. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968. – 576 с.

78. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968. – С. 83–84.

79. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 573 с.

80. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 2. – М., 1984. – С. 437, 453-454.

81. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания людьми друг друга / Т. П. Гаврилова. – Краснодар, 1975. – С. 17-19.

82. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф. Гальтон. – М.: Мысль, 1996. – 260 с.

83. Гарифуллин Р. Р. Психология художественного творчества: [учебное пособие] / Р. Р. Гарифуллин. – Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2004.

84. Гасанова О. А. Офорты Гойи и западноевропейская гравюра 19 века / О. А. Гасанова, Е. С. Левитин. – М.: Изобразительное искусство, 1987. – 346 с.

85. Гегель Г. Ф. Эстетика / Г. Ф. Гегель. – В 4-х т. – Т. 1-3. – М., 1968.

86. Герасимова О. И. Гуманистическая концепция воспитания в философско-педагогическом наследии Жана-Жака Руссо (1712-1778) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. И. Герасимова. – Нижний Новгород: 2007. – 25 с.

87. Гете И. В. Об искусстве / И. В. Гете. – М.: Искусство, 1975. – 623 с.

88. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 79 с.

89. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: [курс лекций] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 318 с.

90. Голан А. Миф и символ / А. Голан. – М.: РУССЛИТ, 1994. – 375 с.

91. Головлева Е. В. Особенности психических состояний лиц с выраженным типом функциональной асимметрии мозга : дис. ... канд. психол. н. / Е. В. Головлева. – К., 2007. – 171 с.

92. Голубева Э. А. Способности и склонности: Комплексные исследования / Под ред. Э. А. Голубевой // Науч.-исслед. ин.-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.

93. Голубева Э. А. Комплексное исследование способностей / Э. А. Голубева // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С.130.

94. Готсдингер А. Л. К проблеме многосторонних способностей / А. Л. Готсдингер // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 82-92.

95. Готсдингер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдингер. – М.: NB Магістр, 1993. – 194 с.

96. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении: методология развивающего обучения: дис. ... докт. пед. наук / Г. Г. Гранатов. – Челябинск: ЧГУ, 1993. – 398 с.

97. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1984. – 390 с.
98. Грановская Р. М. Конфликт и творчество в зеркале психологии / Р. М. Грановская. – М.: Генезис, 2002. – 573 с.
99. Грановская Р. М. Элементы практической деятельности / Р. М. Грановская. – [6-е изд.]. – СПб.: Речь, 2010. – 656 с.
100. Грегори Р. Разумный глаз / Р. Грегори. – М., 2003. – С.20-68.
101. Грегори Р. Психология зрительного восприятия / Р. Грегори. – М., 1970. – С. 25-37.
102. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: [учеб. пособие] / Г. Г. Григорьева. – М.: Академия, 1998. – 272 с.
103. Гриневич Н. Г. Содержание и методы художественного конструирования на занятиях с младшими подростками: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Гриневич. – М.; Л., 1988. – 17 с.
104. Гришпун И. Б. Введение в психологию / И. Б. Гришпун. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 152 с.
105. Гросул Н. В. Искусство видеть: Ты и мир вокруг тебя [метод. разработка] / Н. В. Гросул. – М.: НИИШ, 1990. – 64 с.
106. Гросул Н. В. Рисунки детей – участников международной выставки 1934 года / Н. В. Гросул // Искусство и образование. – 1994. – №1. – С. 41-61.
107. Гросул Н. В. Художественный замысел в системе занятий с детьми изобразительной деятельностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Гросул. – М., 1992. – 16 с.
108. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. – М., 1992. – 336 с.
109. Гуревич А. Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников / Гуревич А. Я. – М., 1989. – 364 с.

110. Гуревич К. Лабиринты развития таланта / К. Гуревич // Искусство в школе. – 1993. – №1. – С. 48-52.

111. Гуружапов В. А. Понимание школьниками образа человека в произведениях живописи и графики / В. А. Гуружапов // Вопросы психологии. – 1995. – №4. – С. 28-36.

112. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии / В. В. Давыдов. – 1992. – № 1-2. – С. 22-32.

113. Давыдов В. В. Развивающее образование: основания преемственности его ступеней. // Вопросы психологии / В. В. Давыдов, В. Г. Кудрявцев. – 1997. – №1. – С. 3-19.

114. Давыдова Е. А. Искусство и мировоззрение. Структурный анализ на основе созерцания детского искусства / Е. А. Давыдова // Художественный примитив: Эстетика и искусство. – М., 1996. – С. 73-76.

115. Дали С. 50 магических секретов мастерства / С. Дали. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2002. – 272 с.

116. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 155 с.

117. Демидов В. Зрительная система, зрительный аппарат... / В. Демидов. – М.: Знание, 1987. – 208 с.

118. Демьянова Л. Г. Находки педагогической мастерской / Л. Г. Демьянова. – Магнитогорск: ГЦТ, 1996. – С. 8.

119. Дженкс Ч. Язык архитектуры постмодернизма / Ч. Дженкс [Пер. с англ. А. В. Рябушина, М. В. Уваровой] / Под ред. А. В. Рябушина, Л. Хайта. – М.: Стройиздат, 1985. – 136 с.

120. Джос В. В. Практическое руководство к тесту Люшера / В. В. Джос. – Кишинев, 1990. – 74 с.

121. Джотто. Альбом «ДЖОТТО» «Изобразительное искусство» / Джотто. – М., 1969. – 96 с.

122. Джумагулова Т. Н. Одаренный ребенок: дар или наказание / Т. Н. Джумагулова, И. В. Соловьева // Книга для педагогов и родителей. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. – 160 с.

123. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео. – М.: Апрель Пресс, Экспо, 2002. – 272 с.

124. Дмитриева А.А. Художественное слово и детский рисунок / А.А. Дмитриева // Искусство и образование. – М., 1998. – №5. – С. 47-55.

125. Дмитриева Н. Л. Диалектическая структура образа / Н.Л. Дмитриева // Вопросы литературы. – М., 1966. – №6. – С. 73–84.

126. Драгунский В. В. Цветовой личностный тест: [практическое пособие] / В. В. Драгунский. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2007. – 448 с. – (Библиотека практической психологии).

127. Дранков В. Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта / В. Л. Дранков // Хрестоматия по психологии художественного творчества. – М., 1998. – С. 161-174.

128. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 224 с.

129. Дьяченко О. М. Выявление и развитие одаренности в дошкольном возрасте / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 13 – 15.

130. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М.: Знание, 1986. – 96 с.

131. Дьяченко О. М. О некоторых особенностях развития воображения детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко, А.И. Кирилова // Вопросы психологии. – 1980. – №2. – С. 107-114.

132. Дюбо Ж. Б. Критические размышления о поэзии и о живописи / Ж. Б. Дюбо. – М.: Искусство, 1976. – 768с.

133. Дюпети М. Великие художники. Часть 37. Леонардо да Винчи / М. Дюпети. – К.: ООО «Иглмосс Юкрейн», 2003. – 32 с.

134. Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / О. П. Елисеев. – Псков: ПОИУУ, 1994. – 280 с.

135. Еремеев А. Ф. Происхождение искусства. Теоретические очерки / А.Ф. Еремеев. – М.: Молодая гвардия, 1970. – 277 с.

136. Жернов В. И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. / В. И. Жернов. – Оренбург, 1999. – 48 с.

137. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: /Л. П. Журавльова. Монографія. – Житимир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.

138. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект [Монографія] / О. В. Завгородня. – Київ: Наукова думка, 2007. – 264 с.

139. Зайцев А. Наука о цвете и живопись / А. Зайцев. – М.: Искусство, 1986. – 158 с.

140. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1992. – С. 173-190.

141. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 92 с.

142. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 336 с.

143. Зинченко В. П. Развитие творческих способностей в процессе обучения рисунку: [учебное пособие] / В. П. Зинченко. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1987. – 68 с.

144. Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатьев. – М.: Учпедгиз, 1961. – 210 с.

145. Ильенков Э. В. К оценке гегелевской концепции отношения истины к красоте. «Борьба идей в эстетике» / Э. В. Ильенков. – М., 1966. – С. 94-100.

146. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии / Э. В. Ильенков // Вопросы эстетики. – 1964. – № 6.

147. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.

148. Ильин И. А. Путь духовного обновления. / Путь к очевидности / И. А. Ильин [Сочинения]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1998. – 912 с.

149. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. – М., 1993.

150. Иноземцев В. Л. Зигмунд Бауман и его «индивидуализированное общество» / В. Л. Иноземцев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 142–145.

151. Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – 335 с.

152. История мировой культуры: Наследие Запада: Античность. Средневековье. Возрождение / Под ред. С. Д. Серебряного. – М., 1998.

153. Йеменский Б. М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания: Кн. для учителя / Б. М. Йеменский. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

154. Йеменский Б. М. Эмоциональное познание в развитии человека / Б. М. Йеменский // Вопросы психологии. – 1991. – № 2 3. – С. 9-16.

155. Кандинский В.В. О духовном в искусстве / В.В. Кандинский. – М.: Архимед, 1992. – 108 с.

156. Кант И. Критика способности суждений / И. Кант (Философское наследие). – М.: Мысль, 1966. – Т. 5. – 564 с.

157. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – С. 176 – 210.

158. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.

159. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; [пер. с нем. Н. О. Лосского]. – СПб.: Изд. «Тайм-аут», 1993. – 478 с.

160. Кардовский Д. Н. Об искусстве. Воспоминания, статьи, письма / Д. Н. Кардовский. – М.: Изд-во АХ СССР, 1960. – 339 с.

161. Карпушина С. В. История мировой культуры / С. В. Карпушина, В. А. Карпушин. – М.: Nota Bene, 1998.

162. Катаева А. А. К генезису развития мышления в дошкольном возрасте / А. А. Катаева, Т. И. Обухова // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С.17-23.

163. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка / Г. Кершенштейнер; [пер. с нем. Левитана]. – М., 1914. – 234 с.

164. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка / Г. Кершенштейнер; [пер. с нем. Левитана]. – М., 1914. – 215 с.

165. Киреенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 304 с.

166. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика: [Пособие для студентов пед. институтов спец. 030800 «педагогика и методика нач. обучения»] / Н. В. Кичук. – Измаил: Измаил. Гос. Пед. ин-т, 1992. – 95 с.

167. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С. И. Кисельгоф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 152 с.

168. Китчак О. Д. О критерии наличия противоречия в стимульном материале / О. Д. Китчак // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2003. – №4. – С. 55-63.

169. Кислых Г. С. Немецкая гравюра 15-16 веков / Г. С. Кислых. – М.: Изобразительное искусство, 1987. – С. 77-83.

170. Клар Г. Тест Люшера [перевод с английского Л. Д. Логиной] / Г. Клар. – М., 1975. – 199 с.

171. Клименко В. В. Психологические тесты таланта / В. В. Клименко. – Харьков: Харвест, 1996. – 414 с.

172. Клименко В. В. Психологические тесты таланта / В. В. Клименко. – Харьков: Кристалл, 1996. – 414 с.

173. Ковалёв А. Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой / А. Г. Ковалёв // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 32-33.

174. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей / С. Кови. – Львов: Світ, 2001. – С.17-25.

175. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники / В. В. Козлов. – М., 2001. – 384 с.

176. Козловски П. Культура постмодерна / П. Козловски. – М.: Республика, 1997. – 240 с.

177. Комарова Т. С. Дети в мире творчества: [Книга для педагогов дошк. учреждений] / Т. С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.

178. Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду / Т. С. Комарова. – М.: Педагогика. – 1984. – 120 с.

179. Комплекс нормативних документів для розробки складових систем стандартів вищої освіти. – К.: ІЗМН, 1998. – 118 с.

180. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: [монографія] / С. В. Коновець. – Рівне: Волинські береги, 2009. – 384 с.

181. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе. – М.: РОУ, 1992. – 20 с.

182. Копцева Т. А. Природа и художник: Программа по изобразительному искусству для детских дошкольных учреждений / Т. А. Копцева. – М.: ИЦЭВ РАО, 1997. – 46 с.

183. Копцева Т.А. Проблемы организации урока по экспериментальной программе «Мир изобразительного искусства» / Т.А. Копцева // Искусство и образование. – 1998. – №3. – С. 41-60.

184. Коржова Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : автореф. дисс. ... докт. психол. наук / Е. Ю. Коржова. – СПб., 2002. – 43 с.

185. Коростылева Л. А. Тренинг самореализации личности / Л. А. Коростылева // Практикум по социально-психологическому тренингу / [Под ред. Б. Д. Парыгина]. – СПб., 1994.

186. Коротеева Е. И. Подготовка учителя изобразительного искусства к развитию эстетических представлений младших школьников / Е.И. Коротеева // Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 1997. – С. 209 – 216.

187. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К.: Товариство «Знання» УРСР, 1963. – 80 с.

188. Косминская В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: [Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / В. Б. Косминская, Е. И. Васильева, Н. Б. Халезова и др. – М.: Просвещение, 1977. – 253 с.

189. Кривцун О. А. Эстетика / О. А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 434 с.

190. Крутецкий В. А. Проблема способностей в психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Знание, 1971. – 220 с.

191. Кузин В. С. Психология: [учебник] / В. С. Кузин. – М.: Агар, 1997. – 304 с.

192. Кузин В. С. Психология / В. С. Кузин. – М.: Высшая школа, 1982. – 256 с.

193. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: [учебное пособие] / И. Ю. Кулагина. – М.: РОУ, 1996. – 180 с.

194. Лабунская Г. В. Детское изобразительное творчество / Г. В. Лабунская. – М.: Оборонгиз, 1945. – 20 с.

195. Лабунская Г. В. Изобразительное творчество детей / Г. В. Лабунская. – М.: Просвещение, 1965. – 207 с.

196. Лабунская Г. В. Роль обучения в развитии изобразительного творчества детей / Г. В. Лабунская // Вопросы художественного воспитания. – М.-Л.: Художник, 1947. – С. 55-79.

197. Леви Б. Л. Церебральная асимметрия и эстетическое переживание / Б. Л. Леви / Красота и мозг // Биологические аспекты эстетики: [пер. с англ. Под ред. И. Ринглера, Б. Херцбурга, Д. Злстайна]. – М.: Мир, 1995. – 90 с.

198. Левин К. Поведение и развитие ребенка как функция от ситуации в целом. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин; [Пер. с нем. Е. Ю. Патяева, Д. А. Леонтьев]. – М., 2001. – 572 с.

199. Левин С. Д. Ваш ребенок рисует. Книга о детском рисунке / С. Д. Левин. – М.: Советский художник, 1979. – 272 с.

200. Лейтес Н. С. Изучать одаренность детей / Н. С. Лейтес // Психологический журнал. – 1992. – №1. – С. 147-164.

201. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98-107.

202. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

203. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций [автор – сост. В. Вилюнас]. – СПб., 2008. – С. 257-267.

204. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной психологии / [Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М., 1994. – С. 46-56.

205. Леонтьев Д. А. Введение в психологию искусства / Д. А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского университета, 1998. – 111 с.

206. Лободина С. В. Как развить способности ребенка / С. В. Лободина. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.

207. Лоза А. И. По волнам моей памяти [записки художника] / А. И. Лоза. – Одесса: Портреты Украины, 2004. – 96 с.

208. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство / Ч. Ломброзо. – 1892.

209. Лосев А. Ф. Очерки «античного символизма и мифологии» / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1993. – 959с.

210. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.

211. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 186 с.

212. Лурия А. Р. Мозг и психика / А. Р. Лурия // Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – С. 83-100.

213. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1974. – 172 с.

214. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. – Петрозаводск: Петроком, 1992. – 318 с.

215. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы / М. Люшер. – Воронеж: Модек, 1995. – 176 с.

216. Люшер М. Цвет вашего характера / М. Люшер. – М.: Вече, 1996. – 383 с.

217. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.

218. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. – М.: Рефл-бук; К: Ваклер, 2000. – 320с.

219. Максименко С. Д. Керування розвитком учня / С. Д. Максименко // Психолог. – 2002. – №41. – С. 4-5.

220. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М.: Рефл-бук; К: Ваклер. 1999. – 525 с.

221. Максименко С. Д. Особистість починається з любові. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко, М. В. Папуча. – К.: Вид-во ТОВ «КМК», 2006. – С. 68 – 82.

222. Максименко Ю. Б. К проблеме формирования образованности в системе личностно-ориентированного обучения / Ю. Б. Максименко // Теоретико-методологічні проблеми гене-

тич. психол.: Матеріали міжнар. наук. конфер., присвяч. 35-річ. наук. і пед. діял. акад. С. Д. Максименка (2001р., м. Київ). – Т.1. – К.: Міленіум, 2002. – С. 116-119.

223. Максименко Ю. Б. Цветовая символика в экспериментально-психологических исследованиях / Ю. Б. Максименко. – Донецк: Эра психологии, 1997. – 81с.

224. Максименко Ю. Б. Цветовая символика в экспериментально-психологических исследованиях: В помощь практикующим психологам: [Учебное пособие] / Ю. Б. Максименко. – Донецк: Эра психологи, 2003. – 73 с.

225. Максименко Ю. Б. Теоретичні засади пізнання художнього образу / Ю. Б. Максименко, Д. В. Синенький // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2009. – № 4. – С. 181–186.

226. Малевич К. Художник и теоретик / Авт. статей Е. Н. Петрова и др. – М.: Советский художник, 1990. – 240 с.

227. Марцинковская Г. Д. 100 выдающихся психологов мира / Г. Д. Марцинковская, М. Г. Ярошевский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.

228. Матюшкин А. М. Загадки одаренности / А. М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 127 с.

229. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-34.

230. Матюшкин А. М. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88-97.

231. Медведев Л. Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: [Учебное пособие для студентов худ. – граф. фак. пед. ин.-тов.] / Л. Г. Медведев. – М.: Просвещение, 1986. – 159 с.

232. Мейман Э. Интеллигентность и воля: Учение об одаренности и характере на психологической основе / Э. Мейман. – Лейпциг: Задруга, 1915. – 338 с.

233. Мейман Э. Как учить детей рисовать: Экспериментально-психологические основы преподавания / Э. Мейман. – СПб.: Художественно-педагогический журнал, 1911. – 36 с.

234. Мелик-Пашаев А. А. О психологическом облике художника / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 1991. – №3. – С. 51-57.

235. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы способности к художественному творчеству: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. А. Мелик-Пашаев. – М., 1994. – 36 с.

236. Мелик-Пашаев А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 15 – 23.

237. Мелик-Пашаев А. А. Способность к применению цвета в качестве выразительного средства как компонент художественной одаренности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Мелик-Пашаев. – М., 1976. – 18 с.

238. Мелик-Пашаев А. А. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М.: Редакция журнала «Искусство в школе», 1995. – 144 с.

239. Мелхорн Х. Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека / Мелхорн Х. Г. [Пер. с нем.]. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.

240. Мигунов А. С. Художественный образ. Эстетический анализ (материалы к спецкурсу) / А. С. Мигунов. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 96 с.

241. Миннарт М. «Свет и цвет в природе» / М. Миннарт. – М.: Наука, 1969. – 360 с.

242. Молева Н. М. Выдающиеся русские художники-педагоги. [Кн. для учителя] / Н. М. Молева. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1991. – 416 с.
243. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К.: Знание, 1978. – 47 с.
244. Моляко В. А. Творческая конструкторология (прологемы) / В. А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388с.
245. Моляко В. А. Художественная одаренность / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 5-6. – С. 10 – 12.
246. Моляко В. О. Основні вектори творчої діяльності в сучасних умовах. / В. О. Моляко // Творча діяльність в ускладнених умовах [заг. ред. В. О. Моляко]. – К., 2007. – С. 8 – 54.
247. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработки подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86 – 95.
248. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1, № 2, № 3, № 1. – С.3-5; №2: С. 2-6; № 3: С. 2 – 5.
249. Монозон Э. И. Основы педагогических знаний / Э. И. Монозон. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
250. Муканов М. М. «Я» и оценочная эмпатия / М. М. Муканов // Исследование познавательной деятельности. Психология. – Вып. №8. – Алма-Ата, 1979. – С. 54-57.
251. Мухина В. С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
252. Мыслители образования. Т. 1. – М.: Юнеско, 1993. – С. 35-64.
253. Мясичев В. Н. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение / В. Н. Мясичев, А. Л. Готсдинер // Хрестоматия по психологии художественного творчества. – М., 1998. – С. 147-161.

254. Намчук В. П. Работа учителя с одаренными детьми в школе / В. П. Намчук, М. В. Поголяева. – Часть 1. – Ставрополь: СТУ, 1994. – 80 с.

255. Научно-методический сборник. Комплексное полихудожественное развитие школьников / Под ред. Б. П. Юсова. – М.: Луганск, 1994. – № 3. – 184 с.

256. Нежинский Н. П. А. С. Макаренко и педагогика школы / Н. П. Нежинский. – К.: Рад. школа, 1976. – 264 с.

257. Неменский Б. М. Роль искусства в системе общего образования: Чему и зачем мы учим? / Б. М. Неменский // Начальная школа. – 2000. – №1. – С. 3-9.

258. Немов Р. С. Психология: [учебник в 3 кн.] / Р. С. Немов. – Кн. 3. – М.: Просвещение, 1995. – 512 с.

259. Нетребский В. П. Аура одесских переулков. Очерки. Документально-историческое издание / В. П. Нетребский, В. В. Шерстобитов. – Одесса: «Optimum», 2010. – 252 с.

260. Николаенко Н. Н. Психология творчества / Н. Н. Николаенко / [Под. ред. Л. М. Шипициной]. – СПб.: Речь, 2007. – 277 с.

261. Николаенко Н. Н. Психология творчества / Н. Н. Николаенко. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с. (Серия «Современный учебник»).

262. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки / Ф. Ницше. Соч. в 2-х т. – Т.1. – М., 1990.

263. Ничкало Н. Г. Мистецтво у розвитку особистості: [монографія] / Н. Г. Ничкало / За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

264. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.

265. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: МГУЛ, 1987. – 303 с.

266. Одаренные дети: [Пер с англ.] / Общ. ред. В. Бурменской, Б. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

267. Одаренные дети: Проблемы и перспективы // Материалы Челябинской областной открытой научно-практической конференции. – Челябинск: ЧГПИ, 1995. – 168 с.

268. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.

269. Орловский Г. И. О художественном образовании учителя рисования (из опыта работы) / Г. И. Орловский. – Л., 1961. – 265 с.

270. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспект: [монографія] / За наук. ред. І. А. Зазюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 440 с.

271. Палагина Н. Н. Диагностика уровня развития воображения детей раннего возраста / Н. Н. Палагина // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 12 – 20.

272. Пасічний А. М. Енциклопедичний ілюстрований тлумачний словник-довідник / А. М. Пасічний. – Одеса, 2005. – 508 с.

273. Пастир И. В. Формат как элемент композиции живописного произведения / И. В. Пастир // Науковий вісник ІДГУ. – Ізмаїл, 2003. – Вип. №14. – С. 60-80.

274. Пастир И. В. Креативность золотой пропорции / И. В. Пастир // Науковий вісник ІДГУ. – Ізмаїл, 2006. – 107 с.

275. Пастир І. В. Творче становлення фахівця у візуальному мистецтві: [навч.-метод. пос.] / І. В. Пастир. – Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2011. – 198 с.

276. Педагогика искусства в творческих поисках: Материалы Всероссийского совещания – семинара. – Москва-Самара: ИЦЭВ РАО, 1996. – 287 с.

277. Педагогика: [Учебное пособие] / В. А. Слостенин и др. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

278. Педагогические аспекты задач в школьном курсе изобразительного искусства: [рекомендации учителям ИЗО]. – Смоленск: СГПИ, 1989. – 32 с.

279. Петренко В. Ф., Кучеренко В. В. Взаимосвязь эмоций и цвета / В. Ф. Петренко, В. В. Кучеренко // Вестник Московского университета. – сер. 14, Психология, 1988, – №3. – С. 70-82.

280. Петренко В. Ф. Взаимосвязь эмоций и цвета / В. Ф. Петренко // Вестник МГУ. – Сер. 14. – 1988. – №3. – С. 70-83.

281. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – Смоленск: Издательство Смоленского гуманитарного университета, 1997. – 400 с.

282. Петровский А. В. О психологии личности / А. В. Петровский. – М.: Знание, 1971. – 64 с.

283. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т.3 / Платон; [пер. с древнегреч.; общ. ред. А. Ф. Лосева]. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.

284. Платонов К. И. Проблемы способностей / К. И. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

285. Плохих В. В. Психология временной регуляции деятельности человека: [монография] / В. Плохих. – Донецк: ЛАНДОН-XXI, 2011. – 412 с.

286. Полуянов Ю. А. Дети рисуют / Ю. А. Полуянов. – М.: Искусство, 1988. – 176 с.

287. Полуянов Ю.А. Перспективы реализации идей Л.С. Выготского в детском художественном творчестве / Ю.А. Полуянов // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 98-107.

288. Полуянов Ю.А. Замысел и процесс изобразительного творчества младших школьников / Ю.А. Полуянов // Искусство в школе. – 1997. – № 2. – 17-23.

289. Понамарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Понамарев. – М.: Наука, 1976. – 301с.

290. Популярная психология: [хрестоматия] / Сост. В.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990. – 399 с.

291. Пригожин И. Время, Хаос, Квант: к решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1999. – 266 с.

292. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во АПН, 1961. – 197 с.

293. Программа «Одаренный ребенок» : Основные положения. – М.: Новая школа, 1995. – 64 с.

294. Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния / А. О. Прохоров // Мир психологии. – 1998. – №2. – С. 63-71.

295. Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния / А. О. Прохоров // Мир психологии. – 1998. – №2. – С. 63-71.

296. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции / А. О. Прохоров. – Казань, 1994. – 240 с.

297. Психология одаренности: от теории к практике. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.

298. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.

299. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.

300. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

301. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

302. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. К. Ушакова. – М.: ПЕРЕЭ, 2000. – 80 с.

303. Психология художественного творчества: [хрестоматия]. – М.: Харвест, 1999. – 752 с.

304. Психология цвета. Сб., [пер. с англ.]. – М.: «Рефлбук»; К.: «Ваклер», 1996. – 352 с.

305. Психологічний словник / [за ред. В.І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

306. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 373 с.

307. Радугин А. А. Эстетика / А. А. Радугин. – М.: Центр, 2000. – 240 с.

308. Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях изобразительным искусством. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1986. – 163 с.

309. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.

310. Ранние формы искусства / Абрамова З.А. Древнейшие формы изобразительного творчества // Сборник статей. Искусство. – М., 1972. – 480 с.

311. Ранние формы искусства / Столяр А.Д. О генезисе изобразительной деятельности и ее роли в становлении сознания // Сборник статей. Искусство. – М., 1972. – 480 с.

312. Раппопорт С. Х. О природе художественного мышления / С. Х. Раппопорт // Эстетические очерки. – М., 1967. – Вып. 2. – С. 315-322.

313. Ревеш Г. Раннее проявление одаренности и ее узнавание / Г. Ревеш. – М.: Современные проблемы, 1924. – 70 с.

314. Революция-искусство-дети: Материалы и документы / Сост. Н. П. Старосельцева. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.

315. Резніченко М. І. Художня графіка / М. І. Резніченко, Я. М. Твердохлібова. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 272 с.

316. Рибалка В. В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: [навчальний посібник] / В.В. Рибалка. – Одеса: Букаев В. В., 2009 – 575с.

317. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения / Т. Рибо. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 263 с.

318. Рисуночные тесты. – М.: Пресс, 1997. – 320 с.

319. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: [Учебное пособие] / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.

320. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека: [Пер. с англ.] – М.: Универс, 1994. – 480 с.

321. Роджерс Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 132-139.

322. Рождественская Н. В. Диагностика актерских способностей / Н. В. Рождественская. – СПб.: Речь, 2005. – 192 с.

323. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей / Н.В. Рождественская // Психология художественного творчества. – Минск, 1999. – С. 283-295.

324. Рождественская Н. В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей. Художественное творчество. Сборник / Н.В. Рождественская. – Л., 1983. – С.105-122.

325. Рождественская Н. В. Творческая одаренность и свойства личности // Психология процессов художественного творчества / Н. В. Рождественская; [Отв. ред. Б. С. Мейлах и Н. А. Хренов]. – Л.: Наука, 1980. – С. 57-67.

326. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1991. – 255 с.

327. Роменец В. А. Психологія творчості / В. А. Романець. – К.: Либідь, 2001. – 260 с.

328. Роменец В. А. Психологія творчості [навч. посібник, 2-ге вид., доп.] / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

329. Ростовцев Н. Н. История методов обучения: В 2 т. / Н. Н. Ростовцев. – М., 1982. – Т. 2. – 240 с.

330. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н. Н. Ростовцев. – М.: Агар, 1998. – 251 с.

331. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок: [Учебник] / Н.Н.Ростовцев. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.

332. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н. Н. Ростовцев. – М.: АГАР, 1998. – 255 с.

333. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: [учебное пособие для студентов худ.-граф. фак. пед. ин-тов.] / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.

334. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

335. Рубинштейн Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

336. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

337. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. 1988. – Т 1. – 488 с.

338. Рубинштейн С. Л. Эмоции / С. Л. Рубинштейн // Психология эмоций [автор-сост. В. Вилюнас]. – С.Пб., 2008. – С. 244-254.

339. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. Психология личности / С. Л. Рубинштейн. [Тексты]. – М., 1982. – С. 5-40.

340. Рубцов Н. Н. Символ в искусстве и жизни. Философские размышления / Н. Н. Рубцов. – М.: Наука, 1991. – 176 с.

341. Рыбников Н. А. Детские рисунки и их изучение / Н. А. Рыбников. – М-Л.: Госиздат, 1926. – 47 с.

342. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика / Л.Б. Рылова. – Ижевск: УдГУ, 1992. – 310 с.

343. Савенкова Л.Г. Предметно-пространственная художественная деятельность и Среда как комплексный фактор поли-

художественного развития личности / Савенкова Л.Г. // Когда все искусства вместе. – М., 1995. – С. 85-107.

344. Сакулина Н. Н. Роль наблюдения в развитии детского рисунка / Н. Н. Сакулина // Известия Академии Нед. наук РСФСР. – 1947. – Вып. 11. – С. 97-111.

345. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1965. – 214 с.

346. Селли Д. Очерки по психологии детства / Д. Селли [пер. с англ.]. – М.: М-С-П, 1904. – 454 с.

347. Семенов В. Е. К социально-психологическому исследованию субъекта художественного творчества / В. Е. Семенов // Личность и деятельность: сборник. – Л., 1982. – С. 32-36.

348. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : Дисс. ... докт. психол. наук / В. А. Семиченко. – К., 1992.

349. Сердотецька Я. М. Графічне зображення птахів у практиці вчителя образотворчого мистецтва: [Навчальне видання] / Я. М. Сердотецька. – Одеса: Аудиторія, 2005. – 70 с.

350. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга (Попытка ввести физиологические основы в психические процессы) / И. М. Сеченов. – М.: Издательство Академии медицинских наук СССР, 1952. – 231 с.

351. Симоненко С. М. Візуальне мислення: основні положення стратегіально семантичного підходу до його дослідження / С. М. Симоненко // Вісник ХНУ імені В. Н. Карабіна, серія психологія. – 2006. – №740, Вип. 6. – С. 212-220.

352. Симоненко С. М. Візуально-мисленнєві стратегії в образотворчій діяльності / С. М. Симоненко // Актуальні проблеми психології: Том 12. Проблеми психології творчості та обдарованості / За ред. В. О. Моляко. – Житомир: вид-во ЖДУ, 2006. – Вип. 1. – С. 36-48.

353. Симоненко С. Н. Изучение визуального мышления в курсе общей психологии / С. Н. Симоненко // Психологічна освіта в системі вищої школи. – Одеса, 1997. – С.144-147.

354. Симоненко С. Н. К проблеме изучения механизмов визуального мышления / С. Н. Симоненко // Наука і освіта. – Одеса, 1997. – С. 54-58.

355. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М., 1984. – 187 с.

356. Слостенин В. А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2000. – №1. – С. 37-38.

357. Слостенин В. А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В. А. Слостенин. – К. : Педагогическое образование и наука, 2000. – №1. – С. 37-38.

358. Смирнов А. А. Детские рисунки / А. А. Смирнов // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 53-63.

359. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира / С. Д. Смирнов // Вестник МГУ. Психология. –1981. – №2.

360. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М.: МГУ, 1987. – 303 с.

361. Способности и склонности: комплексные исследования / под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.

362. Голубева Э. А. Некоторые проблемы экспериментального изучения природных предпосылок общих способностей / Э. А. Голубева // Вопр. психологии. – 1980. – С. 23 – 37.

363. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С. С. Степанов. – М.: Магистр, 1994. – 61 с.

364. Степанов С. С. Век психологии: имена и судьбы. Современные представления об интуиции / С. С. Степанов, О. В. Степаносова. – М.: Из-во Эксмо, 2002. – 96 с.

365. Степин В. С. Культура / Степин В. С. // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61-71

366. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. / Редкол.: Дзеве́рин А. Г. (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1979 – 1980. – Т. 5. Статьи, 1980. – С. 81–82.

367. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. / Редкол.: Дзеве́рин А. Г. (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1979 – 1980. – Т.5. Статьи, 1980. – 678 с.

368. Сухомлинский В.А. Человек неповторим / В.А. Сухомлинский // Избранные произведения. – Киев, 1960. – Т. 5. – С. 60-90.

369. Тайлор Э. Б. Первобытная культура: [пер. с англ.] /Э.Б. Тайлор. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.

370. Творческая одаренность детей [методические рекомендации] В. А. Моляко, Е. И. Кульчицька, Н. И. Литвинова. – К.: Общ. «Знание», 1991. – 30 с.

371. Творчество в искусстве – искусство в творчестве: [под ред. Л. Дорфман и др.]. – М.: Смысл, 2000. – 549 с.

372. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 379 с. – (Памятники психологической мысли).

373. Теплов Б. М. Избранные труды в 2 т. Т 1. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – С. 15-40.

374. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Вопросы художественного воспитания. – М-Л., 1947. – С 6-26.

375. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов. – М.: Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 11. – 159 с.

376. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов. // В кн. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15-41.

377. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1994. – С. – 42-46.

378. Ткачук О. В. До проблеми аналізу «Художніх здібностей» / О.В. Ткачук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Вип. 3-4. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – С. 59-64.

379. Ткачук О. В. До проблеми співвідношення художніх здібностей і функціональної асиметрії мозку / О. В. Ткачук // Сборник научных статей I Международного образовательного форума «Личность в едином образовательном пространстве», Запорожье, 5-7 мая 2010. – Запоріжжя: Ліпе, 2010. – Частина 1. – С. 174-177.

380. Ткачук О. В. До розгляду поняття «Енергетичний потенціал художника» / О. В. Ткачук // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології», Том 12. – Вип. 10. – Частина 2. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. – С. 369-374.

381. Ткачук О.В. До розгляду поняття «Енергетичний потенціал художника» / О.В. Ткачук // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології», Том 12. – Вип. 10. – Частина 2. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. – С. 369-374.

382. Ткачук О.В. Методика художнього навчання школярів / О.В. Ткачук. – Одеса: ПДПУ, 2000. – 125 с.

383. Ткачук О. В. Місце емпатії в образотворчому мистецтві / О. В. Ткачук // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – Вип. 1-2. – С. 69-77.

384. Ткачук О. В. Педагогічний малюнок / О. В. Ткачук. – Одеса: ПДПУ, 2000. – 56 с.

385. Толанский С. Оптические иллюзии / С. Толанский. – М.: Мир, 1967. – С. 128.

386. Толстых А. В. Взгляд на проблему поколений / А. В. Толстых // Мир образования. – М., 1996. – №9. – С. – 12-17.

387. Толстых А. В. Взрослые и дети: парадоксы общения / А. В. Толстых. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

388. Толстых А. В. О новой социокультурной ситуации эстетического развития детей / А. В. Толстых // Педагогика искусства в творческих поисках: Материалы Всероссийского совещания-семинара. – М., Самара.: ИЦЭВ РАО., 1996. – С. 3-10.

389. Толстых А. В. Психология юного зрителя / А. В. Толстых. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

390. Толстых А. В. Формирование самоопределения личности в исторической динамике поколений: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / А. В. Толстых. – М., 1994. – 68 с.

391. Торшилова Е. М. Можно ли проверить алгеброй гармонию? : (критический очерк экспериментальной эстетики) / Е. М. Торшилова. – М.: Искусство, 1988. – 208 с.

392. Торшилова Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет : Теория и диагностика / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова. – М.: ИЦЭВ РАО 1994. – 62 с.

393. Тюмасева З. И. Проблема изучения одаренности / З. И. Тюмасева // Одаренные дети: проблемы и перспективы. – Челябинск, 1995. – С. 36-39.

394. Тюрин П. Т. Интеллектуальная активность в изобразительном творчестве: автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. Т. Тюрин. – М., 1987. – 16 с.

395. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1961. – 211 с.

396. Управление развитием школы / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Педагогика, 1995. – 464 с.

397. Федеральная программа развития образования // Народное образование. – 1999. – №9. – С. 29-68.

398. Феофанов О. О. США: Реклама и общество / О. О. Феофанов. – М., 1974.

399. Флоренский П. А. Соч.: в 4 т. / П.А. Флоренский. – М.: 2000. – Т.3(1).

400. Фомина Н. Н. Всеобщий педагог русских художников / Н. Н. Фомина // Искусство в школе. – 1999. – № 6. – 62-69.

401. Фомина Н. Н. Детский рисунок как феномен художественной культуры / Н. Н. Фомина // Искусство в школе. – М., 1997. – №2. – 12-16.

402. Фомина Н. Н. Каким быть выставкам детского рисунка в следующем тысячелетии? / Фомина Н. Н. // Искусство в школе. – 1997. – № 1. – 55-59.

403. Фомина Н. Н. Урок искусства в начальной школе и художественная культура / Н. Н. Фомина. – М.: НИИ художественного воспитания, 1991. – 92 с.

404. Фориша Б. Л. Взаимосвязь творческой одаренности и воображения: вопрос когнитивного стиля / Б. Л. Фориша // РЖ Общ. науки за руб. – 1985. – Сер. 8. – №2. – С. 103-107.

405. Фохт-Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека. Об особенностях воздействия искусства на личность / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М.: Знание, 1982. – 112 с.

406. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 345 с.

407. Фрейд З. Введение в детский психоанализ / З. Фрейд [пер. с нем.]. – М.: СЭВ, 1991. – 90 с.

408. Фрейд З. Психология бессознательного / З.Фрейд. – М., 1989.

409. Фрейд З. Психология бессознательного: [сб. произведений] / З. Фрейд; [сверка текста с подл. Е. Е. Соколовой]. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

410. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.

411. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: Наук. вид. / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002, – 132с.

412. Фурман А. В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9-73.

413. Фурман А. В. Програма авторського курсу «Психокультура інноваційних соціосистем» / А. В. Фурман, І. С. Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 221-235.

414. Хеллер К. А., Перлет К., Сьервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности / К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сьервальд // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120-127.

415. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32-39.

416. Хрестоматия по возрастной психологии: [учеб. пособие]. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 256 с.

417. Хрестоматия по психологии художественного творчества. – М.: Магистр, 1998. – 200 с.

418. Чада Ф. Педагогическое значение детских рисунков / Ф. Чада [Пер. с чеш.]. – М.: СПб., 1911. – С. 43.

419. Чередникова Т. В. Психодиагностика нарушений интеллектуального развития у детей и подростков (методика «цветоструктурирование») / Т. В. Чередникова. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.

420. Чехонина О. И. Особенности психического развития одаренных детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. И. Чехонина. – М., 1997. – 16 с.

421. Чудновский В. А. Актуальные проблемы психологии способностей / В. А. Чудновский // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – 78-89.

422. Чудновский В. А. Одаренность дар или испытание / В. А. Чудновский. – М.: Знание, 1990. – 75 с.

423. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

424. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – №3. – С. 33-46.

425. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: [Учеб. пособие] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

426. Шарп Д. Типы личности: Юнговская типологическая модель / Д. Шарп [Пер.с англ.]. – Воронеж: Модэк, 1994. – 128 с.

427. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность / А. М. Шахнарович // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность / Сб. статей. – М.: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 213-223.

428. Шачин С. В. Коммуникативная теория разума Юргена Хабермаса: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / С. В. Шачин. – СПб., 1996.

429. Шиллер Ф. Собр. Соч.: в 7 т. Т. 6. Статьи по эстетике / Ф. Шиллер. – М., 1957.

430. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія] / О. Л. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

431. Шмит Ф. И. Почему и зачем дети рисуют / Ф. И. Шмит. – М.: Госиздат, 1925. – 197 с.

432. Шмит Ф. И. Психология для рисования: Для педагогов. / Ф. И. Шмит. – К.: Гос. из-во, 1921. – 85 с.

433. Шопенгауэр А. Об интересном / А. Шопенгауэр. – М., 1997.

434. Шорохов Е. В. Композиция: [Учеб. пособие] / Е. В. Шорохов. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с.

435. Шорохов Е. В. Композиция / Е. В. Шорохов. – М.: Просвещение, 1986. – 228 с.

436. Щербланова Е. И. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности / Е. И. Щербланова, И. С. Аверина, К. А. Хеллер, К. Перлет // Вопросы психологии. – 1996. – Х21. – С. 97-107.

437. Щербаков В. С. Изобразительное искусство: Обучение и творчество: Проблема руководства изобразительным творчеством детей / В. С. Щербаков. – М.: Просвещение, 1969. – 272 с.

438. Щербаков А. В. Искусство и художественное творчество детей / В. С. Щербаков. – М.: НИИ Художественного воспитания, 140 с.

439. Щербатых Ю. В. Общая психология / Ю. В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008.

440. Щербина В. Г. Конструктивна система художньої композиції // Мистецтво та освіта / В. Г. Щербина. – 2002. – № 4. – С.1-7.

441. Щербина В. Г. Система композиційних вправ у змісті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... к. пед. н. / В. Г. Щербина. – К., 2000. – 18 с.

442. Щербина В. Г. Практична композиція: [Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / В. Г. Щербина. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 180 с.

443. Эйзенштейн С. М. Избранные произведения : [в 6 т.] / С. М. Эйзенштейн. – М., 1966. – Т. 4. – 276 с.

444. Экземплярский В. М. Проблема школ для одаренных / В. М. Экземплярский. – М.-Л.: Моск. акц. изд-во, 1927. – 98 с.

445. Эльконин Б. Г. проблеме периодизации психического развития / Б. Г. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 6-20.

446. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1966. – 344 с.

447. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений / А. М. Эткинд // Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования: [учебное пособие]. – М., 1987. – С. 221-227.

448. Юнг К. Психоанализ и искусство / К. Юнг, Э. Нойман; [пер. с англ.] – М.: REFL-book; К.: Ваклер, 1996. – 304 с. (Серия «Актуальная психология»).

449. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг [Сост. и вступ.ст. А. М. Руткевича]. – М.: Ренессанс, 1991. – 304с.

450. Юнг К. Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – СПб.: Палантир, 1994. – 132 с.

451. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

452. Юсов Б. П. Грамотность и выразительность детского рисунка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б. П. Юсов. – М., 1963. – 23 с.

453. Юсов Б. П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях / Б. П. Юсов // Когда все искусства вместе: Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп. – М.: 1995. – С. 7-49.

454. Юсов Б. П. Проблема художественного воспитания и развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б. П. Юсов. – М., 1984. – 32 с.

455. Яковлева Е. Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 37-42.

456. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: [монографія] / В. М. Ямницький. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.

457. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственно-го воспитания: Кн. для учителя / М. Г. Яновская. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

458. Яньшин П. В. Эмоциональный цвет: Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета / П. В. Яньшин. – Самара: СамГПУ, 1996. – 212 с.

459. Ярбус А. Л. Роль движения глаз в процессе восприятия / А. Л. Ярбус. – М.: Наука, 1965. – 166 с.

460. Ярошевский М. Г. Краткий курс истории психологии: [Учебное пособие] / М. Г. Ярошевский. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 144 с.

461. Bender, Lauretta. Frank J. Curran, and Paul Schilder. Organization of Memory Traces in the Korsakoff Syndrome. Arch. Neurol, and Psychiat., 39:1938, P. 452-487.

462. Bender, Lauretta. Instructions for the Use of Visual Motor Gestalt Test. American Orthopsychiatric Association, 1946.

463. Carroll J.D. Review of «Measurement of Meaning» // On semantic differential technique. Chicago, 1969.

464. Curran Frank J., and Paul Schilder. Experiments in Repetition and Recall. J. Genetic Psychol., 51: 1937. 163 p.

465. Fabian, A. A. Vertical Rotation in Visual Motor Performance: Its relationship to Reading Reversals. J. Educat. Psychol.. March 1945. P. 129-154.

466. Gallahan Developing creativity in gifted and talented. Reston VA: The Council for Exceptional children 1978.

467. Gilford J.P. The nature of human intelligence. New-York: Mc-Gaw Hill, 1967.

468. Hutt, Max L. The Use of the Projective Methods in Personality Measurements in Army Medical Installations. J. Clinical Psychol., 1:1945. – P. 134-140.

469. Maslow A. Motivation and personaliti. N.Y. 1954.

470. Osgood Ch. Semantic Differential Technique in the comparative Study of cultures // American Anthropology. 1964. V. 66.

471. Osgood Ch. Dimensionality of the semantic space for communication Via facial expressions // Scand. J. of psychology. Stockholm. 1966. V. 7. N? 1.

472. Osgood Ch., Susi C.J., Tannenbaum P.H. The measurement of meaning. Urbana, 1957.

473. Osgood Ch. Studies on generality of affective meaning system // Amer. Psychol. 1962. V. 17.

474. Schilder, Paul Mind: Perception and Thought in their Constructive aspects. New York: Columbia University Press, 1942.

475. Schilder, Paul. Notes on Psychology of the Metrasol Treatment of Schizo-phrenia. J. Nerv. and Mental Disease., 89: 1939, 133 p.

476. Schilder, Paul. Space, Time and Perception. Psyche, № 14, 1934, P.124-139.

477. Spiegel, Herbert, Joel Shor, and Sidney Fishman. An Hypnotic Ablation Technique for the Study of Personality Development. Psychosomatic Medicine 7:1945, P. 273-278.

478. Torrans E. The seach for satori and creativity. Great Neck, New- York, 1979.

479. Wertheimer, Max. Studies in the Theory of Gestalt Psychology. Psychol. Forsch., №4, 1923, 300 p.

Наукове видання

Ткачук Олег Володимирович

ПСИХОЛОГІЯ ХУДОЖНІХ ЗДАТНОСТЕЙ

Монографія

Комп'ютерне складання та верстання, коректура О. І. Кисельова
Дизайн обкладинки О. В. Ткачук

Підп. до друку 01.09.2012. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Times » Друк цифровий. Ум. друк арк. 19,8.
Наклад 300 пр.

Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 email - bukaev@gmail.com