Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Л. А. Кондрацька

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ

Тернопіль – 2025

УДК 378.046+165.7+7.046
ББК 74.5+87.22+85.03
К 64

Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 10 від 29 .04. 2025 року)

Рецензенти:
Наталія МОЗГАЛЬОВА, докторка педагогічних наук, професорка
Людмила РОМАНОВСЬКА, докторка педагогічних наук, професорка
ЯРОСЛАВА КОДЛЮК, докторка педагогічних наук, професорка

Кондрацька Л.А.
К 64 **Сучасні стратегії перформативної дидактики. Монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2025. 156 с.**
978-617-595-140-8 ISBN

Сучасна художньо-освітня діяльність постає децентралізованою, багатовекторною, ґетероґенною системою, що лише імітує деяку передбачувано-перетворювальну самоорганізацію. Засновані на її закономірностях принципи традиційної художньої дидактики, зазвичай, виконують лише інструментальні та орієнтувальні функції у процесі відбору змісту мистецької освіти – без scrum-проєктування умов особистісного розкриття суб'єкта научання. В результаті цивільно-технічний, машинно-виробничий модус власної людяності стає панівним метатрендом, а симулятивна гра – головною ознакою соціогуманітарного освітнього дискурсу. Такий підхід до освіти стверджує еґоцентричний індивідуалізм, спонукає особу майбутнього мистця до рефлексії доцільності своєрідного машинного кенозису– трансгресії у «тіла» трансформера, кіборга, робота-андроїда тощо. Обнадійливим виходом із кризи постмодерністської методології мистецької освіти постає ***перформативна концепція*** професійної підготовки сучасного мистця.

УДК 378.046+165.7+7.046
ББК 74.5+87.22+85.03

© Л. А. Кондрацька, 2025

ПЕРЕДМОВА

Наша реальність – це наслідок подзвіння пост-модерністської non-ідентифікації так званого *антропологічного траєкту* [5]. Його душа, ум (νους), розум (λογική θόγος) і думка (διάνοια) «впали у протиприродній стан відчаю остаточної загубленості у Платоновій печері, не досягнувши мети – «прозріння меж Буття» [8, с.143].

Однією з визначальних причин такої ситуації постала зосередженість компетентнісної мистецької освіти на самореалізації «homo artificial як гностичної маски у світі-тексті цифрового гуманізму» [14, с.27]. Такий фукіансько-дельозіанський деконструйований суб'єкт, безвідповідальна «машина бажань»[3], прагнучи вирватись із рабства своєї екзистенційної сутності, керується не душею і серцем, а переконливо прорекламованим кредо *енантної постмодерністської філософії освіти* [13]. З приводу цього Іван Франко з гіркотою констатував: «Людина, втративши доступ до Буття, з горя почала пізнавати пізнання» [1, с.119].

Утім, діакритична здібність, розсудливе розрізнення (*prudentia*) є функцією апперцепції моральної свідомості, а тому першою людською чеснотою, основною діяльністю душі. Отож, ***метою*** пропонованої монографії постає виявлення і обґрунтування сутнісної відмінності між пост- і метамодерністською концепціями освітньої діяльності як антропологічних чинників.

Розділ І. ДИДАКТИКА: ВІД ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧІ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДО СТРАТЕГІЙ ДОСЯГНЕННЯ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Дидактика, навчання, пізнання, освіта, гуманітарні освітні стратегії, результати, утворюють та утворюються

(академік Іван Зязюн)

Багато дослідників намагаються "намацати" такі дидактичні положення, принципи, методи, форми, засоби, які дали б змогу відрізнити "сучасну" дидактику від дидактики Я.А. Коменського.

Дидактика як наука тривалий час розвивалася, виходячи з філософського розуміння навчання через пізнання. У теоретичних роботах і підручниках сутність навчання подавалася: для вчителя - управління пізнанням, для учня – власне самѐ пізнання. На практиці в рамках "наповнювальної" моделі навчання джерелом знань виступав досвід (минулий, теперішній і, можливо, майбутній). Класно-урочна форма навчання була основною, в якій знання набували досвідченим шляхом завдяки застосуванню групового способу навчання. Тим самим теорія навчання набувала емпіричного характеру. Справою вчителя ставало вчити, а справою учня – вчитися. Згодом досвід виявився сильнішим за науку, і ми, як педагоги, забули, що, навчаючи інших, вчимося самі.

Такий хід цілком природний. Оскільки пізнання виступає предметом гносеології та психології, то теорія навчання і не може претендувати на окрему науку. Водночас між навчанням і пізнанням насправді існують значні відмінності. У певному сенсі ці два процеси перебувають на різних полюсах, у діалектичному відношенні протилежності. Розрізнення, зіставлення, взаємозв'язки між цими протилежностями і можуть виступити предметом теоретичних досліджень у рамках дидактичної науки.

Проте час невблаганно йде вперед і вимагає не лише теоретичних, а насамперед практичних рішень уже сьогодні. У чинній педагогічній науці ці рішення досить часто

пов'язуються з поняттям якості освіти. Якість освіти для різних суб'єктів (держави, суспільства, сім'ї, того, кого навчають, і того, хто навчає) вбачається з різних позицій: технократичної (соціально-економічний підхід), гуманістичної (особистісно зорієнтований підхід). Водночас незалежно від позиції, воно проявляється в освітніх результатах. І кожен підхід по-своєму визначає вимоги до цих результатів. Тим самим можна говорити про те, що дидактика покликана забезпечити якість освітніх результатів. Якщо ми погоджуємося з такою постановкою питання, то говорити про "сучасну дидактику" потрібно не з погляду навчання, а з погляду освіти, в якій навчання, поряд із вихованням і розвитком, відображає одну зі сторін освітнього процесу, функцію освіти. Такий розворот переводить наші теоретичні пошуки в царину розуміння сутності та змісту освіти як феномена, що вивчається різними науками.

І тут ми стикаємося "зі зміною ідеалу освіти, з усвідомленням нетотожності соціального досвіду і культури, яка не є тим, що чекає на своє засвоєння і використання" [Сенько]. "Наповнювальна" модель освіти відходить у минуле. Освіта, спрямована в майбутнє, - це становлення, здійснення людини в культурі, що виявляється в розкритті сутнісних сил людини, зокрема й через самоосвіту. Це безперервний процес "через усе життя", під час якого людина пізнає, вивчає, досліджує, перетворює як навколишній світ, так і саму себе. Культуроподібність дидактики виявляється у визнанні прав того, хто навчається, на власний зміст освіти, на якісні особисто значущі освітні результати. А отже, освітній процес слід орієнтувати на навчально-творчу діяльність, що задіює внутрішні механізми саморозвитку, самотворення особистості, на здобуття "живого знання" (В.П. Зінченко), осмисленого, ґрунтованого на розумінні, такого, що має "діалогічний устрій". Для педагога культуросвідомість стає фактором активного, діяльного включення як самого себе, так і своїх вихованців у культуру, що постійно змінюється.

Дидактичними механізмами такого включення можуть виступити гуманітарні освітні стратегії виробництва, оформлення, упровадження смислів, обміну особистісними фондами (монолог, діалог), під час якого відбувається народження нового знання, узгоджуються ціннісні позиції, створюється комфортне емоційне тло. Вибір на користь таких

стратегій зумовлений усвідомленням імовірнісного характеру змін, результатів, змін і вимірювань у педагогічних системах. Він ґрунтується на визнанні таких **принципових позицій**:

- результат освіти в кожного, хто навчається, свій, незважаючи на впорядковане, структуроване й уніфіковане освітнє середовище;
- нікого і нічого не можна навчити насильно, оскільки особа завжди є суб'єктом своєї освіти;
- нікому не дано знати про іншого, зокрема й те, який зміст і який спосіб навчання йому в цей момент необхідні.

Відмінними рисами гуманітарних освітніх стратегій стають:

- побудова стратегій від суб'єкта, від особистості того, хто утворюється, що постають у трьох іпостасях як способи розуміння-переживання людиною свого місця у світі, як способи соціокультурного проєктування (проєктування цілісних явищ у їхній нерозчленованій сутності соціум - культура - особистість), як практика спілкування і взаємодії;
- залучення феноменологічних методів (діалектика, спостереження, феноменологічна редукція), що дають змогу надати освітньому процесу розуміючого і рефлексивного характеру на основі врахування індивідуальності тих, хто утворюється;
- використання евристичних приписів (а не алгоритмічних конструкцій) для опису стратегій як таких, що мають нелінійний характер;
- проективний і дослідницький характер педагогічної діяльності утворювачів.

Під час проєктування освітнього процесу важливо враховувати ***принципи невизначеності***, сформульовані стосовно гуманітарних систем:

- будь-яка характеристика розвитку особи визначається всім накопиченим досвідом взаємодії з іншими людьми;
- зміни в особі, що розвивається, визначаються не лише його актуальним станом, а й сукупністю обставин зовнішнього оточення;
- шляхи внутрішнього перетворення інформації не можуть бути простежені, оскільки механізми сприйняття і переробки будь-якої інформації приховані від зовнішнього спостерігача;
- результати окремих впливів на людину не можуть бути

визначені однозначно, вони "переплітаються", інтегруються з попередніми впливами;

- зовнішній опис результатів функціонування і розвитку педагогічної системи загалом і тих, що утворюються окремо, не завжди адекватний дійсності через особливості сприйняття її суб'єктами діяльності;
- під час вивчення будь-яких показників розвитку особистості не можуть бути однозначно визначені початкові параметри, оскільки вони не збігаються з початком функціонування системи;
- досі відсутні (та й чи можливі в принципі?) скільки-небудь надійні засоби діагностики стану особи на вході в освітню взаємодію;
- неможливо претендувати на повну вивченість таких феноменів, як світогляд, спрямованість, поведінкові реакції тощо.

Реалізація гуманітарних освітніх стратегій на тактичному рівні пов'язується з розв'язанням таких моментів: породження ціннісних смислів, мотивів освітньої діяльності; звернення до джерел, а не до вторинного (навчального) матеріалу; структурування інформації; проблематизація досліджуваної теми; добір змісту для мінімізації обсягу інформації, що передається; використання комп'ютерних технологій; побудова суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі пізнання й опанування дійсності; єдність і цілісність способів пізнання світу та себе в цьому світі; інтеграція знань; діалогізація освітнього процесу; пошук способів конструктивної взаємодії та ін.

Вбачається, що саме на рівні тактики має враховуватися принцип вікової доцільності. Саме вік тих, хто утворюється, провідний вид діяльності можуть суттєво вплинути на вибір умов, методів, прийомів, засобів, творче втілення яких дасть змогу досягати особистісно значущих освітніх результатів на практиці. Ілюстрації такого розуміння евристичних приписів показано на прикладі випереджальної професійної підготовки педагога у ВНЗ [Степанова, 2012]. Як евристичні приписи запропоновано процедури цілепокладання, інформаційно-пізнавального структурування, осмислення досвіду освітньої діяльності, власних досягнень і перспектив, що співіснують одночасно та розгортаються в часі й просторі, доповнюючи і взаємозбагачуючи одна одну. Як показує практика,

використання процедур дає змогу активізувати пізнавальну діяльність студентів за рахунок відмови від передання логічно завершеної системи знань і правил їхнього застосування на користь побудови системи знань на засадах відкритості, гнучкості, діалогічності, встановлення рефлексивних стосунків із середовищем, з іншими суб'єктами, із соціокультурною ситуацією загалом. При цьому освітній процес набуває рекурсивного характеру, забезпечуючи повернення до минулого, раніше освоєного й осмислення його на вищому рівні, з більшим ступенем інтеграції компонентом освітнього змісту освіти, який освоюється.

Застосування процедур передбачає організацію спільної діяльності викладача і студента з постановки цілей різного рівня, виявлення структурних компонентів предметного знання, їхніх зв'язків, стосунків між окремими діями й операціями, що входять до складу відповідного виду діяльності, з вивчення можливостей перенесення знань та вмінь у нові умови, усвідомлення доцільності вчинюваних дій як щодо самого себе, так і щодо зовнішнього середовища, що забезпечує перехід від технологій "научіння-засвоєння" до технологій "научіння-засвоєння

Тоді знову постає питання про сутнісну цілісність дидактики. Дидактика як наука єдина? А як класики розуміли сутність навчання і пізнання та їх співвідношення? Пропоновані нами трактування їхніх текстів, наукові пояснення не завжди можуть відповідати їхньому розумінню, яке вони закладали в текст. Так, наприклад, існує позиція, згідно з якою "навчання - це практична діяльність людей, це об'єктивна реальність, а пізнання - відображення, явище вторинного порядку". За такого трактування діалектичних протилежностей сутність навчання - явище узагальнене. Наповнюючи сутність навчання цілями, принципами, змістом, методами, формами, засобами, можна створювати фундаментальну частину науки про навчання. Тим самим дидактика постає як наука. Занурюючись у досвід перетворювальної діяльності, в освітню практику, вона набуває практичної спрямованості. У цьому разі освіта аспектується через навчання, орієнтуючи на забезпечення якості, на досягнення особистісно значущих освітніх результатів.

Такий перехід передбачає управління рефлексивно-аналітичною і пізнавально-проєктувальною діяльністю тих, хто утворюється, для розроблення індивідуальних програм їхньої освітньої діяльності та визначення можливостей їхньої реалізації в практиці. У рамках таких програм задається область взаємовідносин, у якій відбувається процес мимовільного обміну цінностями просторів потенціалу того, хто творить, і того, хто утворюється. Тоді сутнісний сенс навчання полягає в організації спілкування, взаємодії "тут і зараз", що допомагає кожному самовизначитися як в освітній діяльності, так і в життєдіяльності загалом. Тим самим дидактика перетворюється на науку, що вивчає спілкування тих, хто утворює й утворюється в процесі набуття знань, умінь і досвіду діяльності, матеріальний бік такого спілкування, адже в найзагальнішому разі навчання є спілкування між тими, хто має знання й досвід, і тими, хто їх набуває. У такому розумінні сутності дидактики теорія навчання одна й та сама на всі часи і для всіх.

Нам видається, що сьогоднішній розворот дидактичної науки визначається соціокультурними трансформаціями, що відбуваються, які потребують пошуку іншого ракурсу розгляду і прийняття як ролі того, хто творить (Вчителя), так і місця, в якому відбувається освіта. Поява безлічі джерел інформації, засобів її доставки тому, хто творить, виводить в особливу площину якість спілкування, даючи змогу здійснювати взаємодію між тим, хто творить, та тим, хто творить, на значній відстані, значно розсуваючи межі освітньої території за межі освітньої установи. Тим самим створюються умови для того, хто утворюється, обирати собі партнерів по освітньому спілкуванню, стиль і спосіб взаємодії відповідно до індивідуальних запитів і здібностей. А тому, хто утворюється, потрібно стати затребуваним, конкурентоспроможним, відповідним потребам, що виникають. І для цього йому, безумовно, знадобляться нове дидактичне оснащення, інструментарій, що відповідає запитам на затребувану якість особистісно значущих освітніх результатів. Його здатністю і готовністю розробляти і реалізовувати гуманітарні освітні стратегії і визначатиметься успіх його педагогічної діяльності. Саме в цьому напрямі нам бачиться майбутнє сучасної дидактики і як науки, і як практики, і як мистецтва.

Постнекласична художня дидактика вищої школи розглядає навчання як складний нелінійний, відкритий і саморозвивальний процес, чинником якого стає взаємодія «студент – навчально-професійне завдання». Відповідно, змінюються функції викладача і зміст провідних дидактичних принципів, форм, методів, технологій і т. д.. Засобом істотного підвищення ефекту новизни і відповідної мотивації пізнання-подивування, осмислення і розуміння змісту пропонується організація дигітального навчання, причому в різноманітних формах: блогів, мережевих енциклопедій, дискусійних онлайн-клубів, онлайн-ігор і симуляторів, онлайн-курсів в рамках систем управління навчанням (Learning management systems, LMS), масових відкритих онлайн-курсів (MOOK), додатків для планшетів і безліч інших. Утім, це не дає очікуваного ефекту, спонукаючи педагога до концептуального пошуку.

Так, Ендрюс, Р. Кеннет (Andrews R. Kennet,) [12] і М. Джанеллі (Janelli) [4] наполягають на необхідності зміцнення становища майбутнього мистця-педагога як суб'єкта навчальної net-спільноти. Е. О. Іванова та І. М. Осмоловський пов'язують майбутнє художньої дидактики з посиленням ролі самостійної діяльності майбутнього мистця і упровадженням нових функцій процесу навчання: «орієнтаційної, презентаційної » [6]. На думку А. І. Умана (Uman) [10], теорія навчання майбутнього мистця рухається в бік диференціації дидактики «середовища», «студента» і «викладацької діяльності» в нових умовах. М. Саймонс (Simons) пропонує розглядати мистецьку освіту через наукові дослідження як засіб підготовки студентів до життя в умовах «нової естетики» [17] – концепції комп'ютерного бачення і обробки інформації, тобто можливості Dreamliner суб'єктивно-пасивно-автоматичного, фізично-віртуального споглядання реальності за допомогою нової цифрової технології: піксельних зображень, градієнтів Photoshop, аудіовізуальних примар і анімованих GIF-файлів. «Суб'єктивна дидактика» Е. Кезела (Kësel) продукує особливу культуру навчання, спрямовану на мультипланування конкуруючих зразків поведінки і думки, тобто на конструювання знання учнями у проблемному середовищі [16].

Таким чином, сучасна художньо-освітня діяльність постає децентралізованою, багатовекторною, ґетероґенною

системою, що лише імітує деяку передбачувано-перетворювальну самоорганізацію. Її процес зумовлений **закономірностями:**

- антиномічної взаємозалежності альтернативного і коеволюційного шляхів розвитку інформаційних структур;
- перманентної прискорюваності процесу об'єднання і неустанної трансформації шляхів колоподібної еволюції цих структур;
- взаємопроникливого розсіювання як чинника корелювання суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних відношень у практиках виробництва-споживання;
- різновекторності часо-просторової взаємодії диґітальних предметних текстів у лабіринтах «цифрової культури»;
- утвердження «кліповості» як панівної форми світосприйняття та світоосмислення, що дає підстави для висновку про переконливу перемогу так званих «інтуїтів», «лицарів сьомого чуття» над «сенсориками», тобто «лицарями шостого чуття» [9].

Засновані на цих закономірностях принципи традиційної художньої дидактики, зазвичай, виконують лише інструментальні та орієнтувальні функції у процесі відбору змісту мистецької освіти – без scrum-проєктування умов особистісного розкриття суб'єкта научання. В результаті «цивільно-технічний, машинно-виробничий модус власної людяності» [15, с.36] стає панівним метатрендом, а симулятивна гра – головною ознакою соціогуманітарного освітнього дискурсу. Такий підхід до освіти стверджує еґоцентричний індивідуалізм, спонукає особу майбутнього мистця (зокрема суб'єкта біо-арту) до рефлексії доцільності своєрідного машинного кенозису– трансгресії у «тіла» трансформера, кіборга, робота-андроїда тощо. У цій ситуації онтологічної нестабільності М. Фуко пропонує згадати епімелею (турботу про переображення ума) [11], а Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі розробляють практику автопоезису як продукту апоретичного мислення «опозиції без опозиції» [2]. Ці спроби реалізують логіку диз'юнктивного синтезу, що ґрунтується на принципах радикального антиесенціалізму, плюралізму і контингенції. Утім, вона постає не стихійним проявом властивої нам здатності до дивергентного мислення, а усього

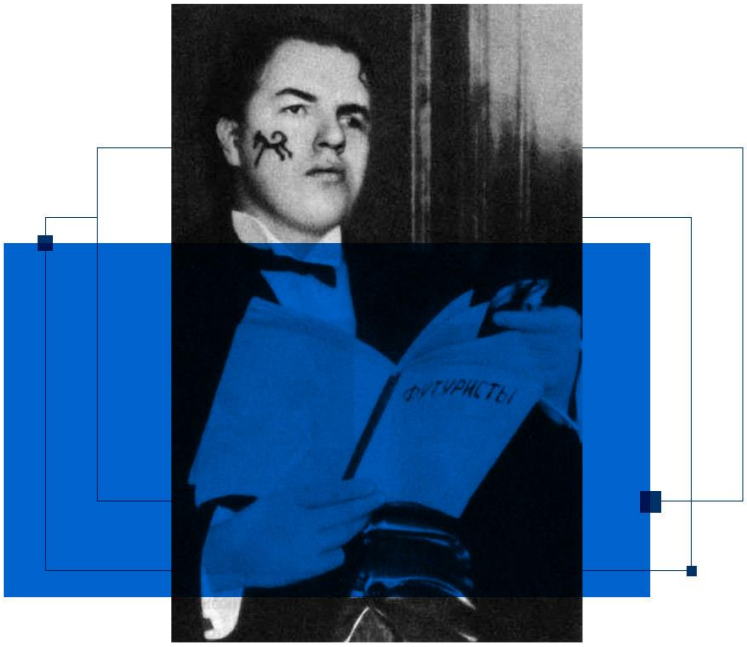
лиш важко відвойованою у себе можливістю бути залученим у гру вселенського «рою» [4] .

Обнадійливим виходом із кризи постмодерністської методології мистецької освіти постає ***перформативна концепція*** професійної підготовки сучасного мистця. Здатність сучасного акціоніста-виконавця (інструменталіста, вокаліста, танцівника, актора, маляра. скульптора) до *перформативного вчинку* [13] передбачає створення (організацію) ним художнього явища/ артпроєкту як *а-топічного метаксису – одночасного перебування* в реальності символу і/між в символі реальності. Розгортання такої акції здійснюється на основі принципів *складності* (неаддитивності, цілісності, додатковості – за Н. Бором, спонтанного виникнення – за І. Пригожиним, несумісності–за Л. Заде); *невизначеності* (управління неповнотою, неточністю і суперечністю знань у складних системах; множинністю не-факторів – в сенсі А. С. Наріньяні); *еволюції* (різноманітності шляхів розвитку; єдності взаємопереходів порядку і хаосу; пульсуючої еволюції).

Розділ ІІ.МЕТОДОЛОГІЯ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ

2.1. Зародження розвиток перформансу в Україні

Саме експерименти авангарду 20-х є протоперформансом. Бурлюк, Малевич, Семенко, Шкурупій, Богомазов – дідусі українського перформансу.
Молоде покоління тих років прагнуло відкинути усталені канони і по-новому, а головне, чесно відповісти на питання - що таке мистецтво в сучасному світі і яка в ньому роль і художника, і глядача. Радянські футуристи на чолі з Давидом Бурлюком, випускником Одеського художнього училища, намагалися всіма можливими способами епатувати публіку: ходили у дивакуватому одязі, влаштовували фейкові похоронні процесії, розмальовували собі обличчя та писали «заум'ю» – мовним безглуздям.



Футуристи розглядали мистецтво як синтетичне і не відокремлювали поезію від живопису і музики. Михайло Семенко в журналі «Семафор у майбутнє» публікує «Каблепоєму за океан» та критичну статтю, присвячену «поезомалярству»: «Я вважаю за можливе інтеґрацію й хемічний сплав суми мистецтв: поезії, малярства, скульптури та архітектури. Коли буде здійснено ці приватні завдання, можливо буде знайти загальний інтеґрал суми обох пар та проміжної ступні. Це буде те, що я називаю тихим мистецтвом».

"Каблепоема", Михайль Семенко

А потім прийшов Сталін. Finita la comedia: дякую всім, всі вільні. В умовах тотального терору про жодні експерименти в мистецтві та новаторських ідеях не могло бути й мови. Але

щойно тоталітарні лещата послабшали, мистецтво перформансу відродилося з новою силою.

Незважаючи на сувору цензуру, були художники, які хотіли звільнитися від кайданів соцреалізму та мислили життя без добровільно-примусового зображення виробничо-колгоспної тематики.

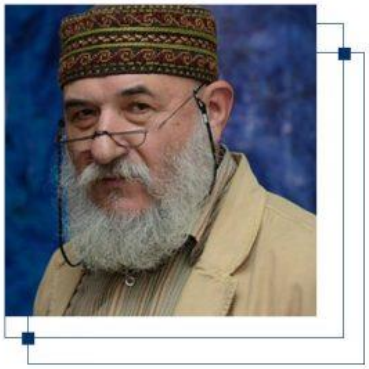
У 70-х у Києві почав розробляти «біотехносфери» художник, філософ та перформер Федір Тетянич. Свою утопічну концепцію він називав Фріпулья – нескінченність. Тетянич одним із перших в Україні став робити хепенінги – виходити на вулицю у дивному одязі, епатувати публіку та викликати її на співучасть. Обмотаний поліетиленовою плівкою, в замазаній фарбами сорочці, з довгою бородою та ковпаком на голові, він виходив на Андріївський узвіз і робив свої перформанси. «Я – нескінченність. Фріпулья! — уявлявся Тетянич. Сучасники згадували, що його можна було зустріти у зовсім неймовірних костюмах: наприклад, у блискучому плащі, за яким тягнувся цілий шлейф із порожніх консервних банок.

Фріпулья хотів поєднати мистецтво з буденним життям, показати їхній нерозривний зв'язок. У 1974 році він написав листа до Спілки художників з пропозицією ідеї «Театр-заводу»: вражений злагодженістю рухів і гармонійністю співу робітників в одному з цехів, він стверджував, що це і є справжній театр, де праця перетворилася на мистецтво – не вистачає лише глядачів , то чому б не встановити для них пару рядів сидінь? Таке перформативне дійство влада зрозуміти та дозволити не могла – пропозицію, звичайно ж, відхилили.

Федір Тетянич помер у 2007 році, і його творчість могла б виявитися забутою, але через десять років Фріпулью почали згадувати: пройшла велика ретроспектива в PinchukArtCentre, виставка-презентація в НММУ та персональний вернісаж у галереї «Дукат». Для ретроспективи, зокрема, відтворили його моделі біотехносфер.

Биотехносфера Фрипульи в PinchukArtCentre

Після Фріпулькі поодинокі випадки перформансу ми можемо побачити не лише у Києві. Навіть обмежений доступ до інформації із Заходу змінює сприйняття митців. Для Львова каналом новин була Польща, де на той час займаються перформативними практиками Т. Кантор, Є. Онух, Л. Тарасевич, Я. Балдига. У 1977 році на сцені львівського театру ім. Горького Василь Бажай представив перформанс:



«Ми замовили 90 кв. дзеркал, розставили їх, і коли актор відбивався в одному, то одразу розбивався на сотні зображень свого «Я» всюди. Такий своєрідний лабіринт — це шалена психічна напруга для людини, яка туди потрапила. Шкірна секунда - це вже інше "Я" по відношенню до попереднього. Ідеєю було побороти своїх двійників, не заблукати в цих сотнях собі самого, залежного від надміру інформації, що атакує звідусіль, змін, позбутися «Я», уподібненого комусь, і знайти одне істинне «Я» — собі справжнього. Я вийшов, порозбивавши всі зеркала. Потім надів білі рукавички, взявши тачку, шуфлю — і вивіз то все».

Перша андеграундна виставка у Львові відбулася у 1987 році у Храмі Марії Сніжної (тоді – фотогалереї). Організатор виставки Ю. Соколов згадує: «Вілізли на хори, сиділи там і газету «Комсомольська правда» рвали на такі

шматочки та кидали. А народу тоді було багато… Він тоді не оголошувався, але це був чистий перформанс». Того ж року у Львові з'явилося творче об'єднання «Центр Європи» (1987–1990). Відкрило воно свою діяльність вуличними перформансами у дворі Вірменського архітектурного ансамблю на День міста (акції П. Сільвестрова, В. Богуна, І. Барабаха, П. Гранкіна, Ю. Соколова). Проводились презентації "Театру речей" (1988), "Плюс-90" (1990).

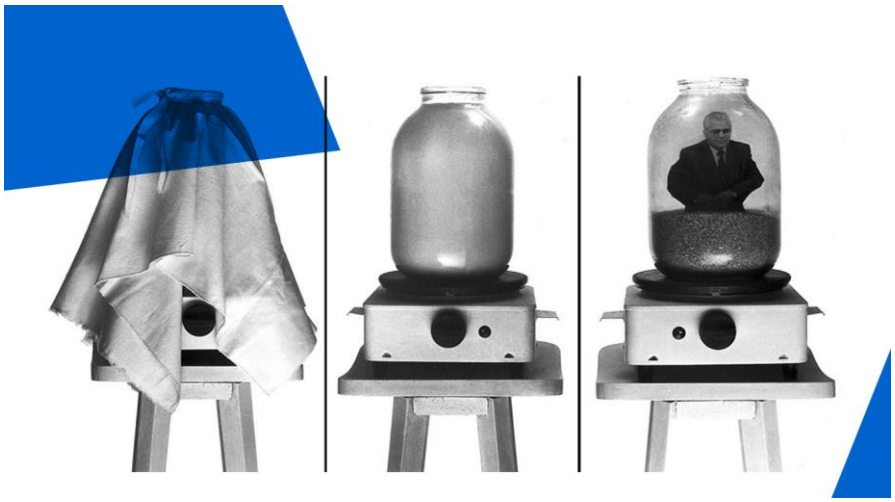
Були такі творчі об'єднання і у Харкові («Панорама»), і у Києві («Совіарт»), і в Одесі. Наприклад, у перформансі Леоніда Войцехова «Вони нам дадуть відповідь за це» (1984) художники відреагували на ураган, через який Одеса залишилася без води та світла. Перформери вийшли на завалені деревами вулиці з плакатами «Вони нам дадуть відповідь за це», а на питання міліціонерів, хто вони такі і що тут роблять, відповідали: «Ми – сили природи». Через три роки у дворику Пале-Рояль пройшли акції «Розвідка художніх покладів» та «За дві секунди»: художники відмивали швабрами садок від «комерційного мистецтва» і за допомогою спеціальних геодезичних приладів намагалися виміряти «мистецтво сьогодення».

Говорячи про українське перформативне мистецтво **1990-х**, не можна не сказати про сквоти. З 1990 по 1994 рр. київські художники оселилися у відведеному під капремонт будинку № 12а на вулиці Паризької комуни (тепер Михайлівська). Так утворилася Паркомуна та «Нова хвиля» українського мистецтва. Олександр Гнілицький, Валерія Трубіна, Арсен Савадов, Георгій Сенченко, Максим Мамсіков, Василь Цаголов, Ілля Чичкан – все це були мешканці сквоту на Михайлівській.

У 1990 та 1992 роках у Львові проходив фестиваль альтернативної музики та нетрадиційних жанрів мистецтва «ВиВих». На першому фестивалі, за рік до проголошення незалежності України, Кауфман та Костирок представили перформанс «Перетворення прапора радянської України на прапор України». В. Кауфман згадує: «Це був 1990–й рік, маючи прапор радянської України, синьо–червоний, то синього частка залишалася, а червоний ми з ним наполегливо зафарбовували… На стадіоні «Юність». Червоний ми зафарбовували у жовтий. Це, до речі, робилося як усвідомлений перформанс». З 1989 до 1997 року в Івано-

Франківську проходив фестиваль «Імпреза», в рамках якого були представлені перформанси дипломованої одеської перформерки Уте Кільтер, О. Звіжинського, М. Яремака, Ю. Онуха.

У Львові 1994 року «Фонд Мазоха» (Р. Віктюк, І. Подольчак, І. Дюрич) запросили творчу тусовку на відкриття свого нового проекту біля Національного Художнього музею – «Мавзолей для президента». Художники зняли білу тканину з об'єкта – і перед глядачами постала велика баночка з жиром на електричній плиті. Жир почав плавитись, і у банку з'явилася фігурка президента Леоніда Кравчука.



У творчому тандемі Уті Кільтер та Віктора Маляренка зароджується одеський відео–арт.

Вони роблять відео-інсталяції, документації творчих акцій та, нарешті, першу в Україні телепередачу, присвячену сучасному мистецтву –«Ситуація Уте»(1993-середина 2000-х;

2008-2013 року). Далі Уте, яка також має освіту хореографа, займається відео- та танцювальними перформансами в різних країнах Європи, виступає з лекціями в Польщі, Норвегії, Україні.

Уте Кільтер: "Перформанс – це жива форма. Це також вираз, який може прозвучати чи ні».

Нове тисячоліття – нові мистецькі практики. З 2000-х перформанс в Україні набирає обертів. Юрій Андрухович, Сергій Жадан та Тарас Прохасько розвивають літературний перформанс (РоздІлові, Альберт, або найвища форма страти). Входять у вжиток терміни фотоперформанс (вперше у 2003 році використовувала В. Косіна для пояснення роботи В. Радлінського «Закритий клуб, або все, про що ви думали»), геліографія (В. Бахтов), пейзажний перформанс (М. Журавель). Розвивається танцювальний перформанс (Р. Баранов, Л. Венедиктова, А. Овчинніков).

Зрештою, український перформанс виходить із підпілля і стає не лише елітним явищем, а й складовою масової, популярної культури.
З'являються фестивалі перформансу («Плюс-90» та ТАМ (Львів), «Дні мистецтва перформанс у Львові» (Львів), «ГогольФест» (Київ), «Екле» (Ужгород), «Фестиваль Бруно

Шульця» у Дрогобичі). Ю. Соколов згадує свій перформанс на «Плюс-90»: «Енциклопедію я… виставляв як доміно, і потім воно падало. Це символізувало розруху системи радянської. Закінчилася енциклопедія радянська, велика радянська енциклопедія…».

2.2. СУТНІСТЬ КОНЦЕПЦІЇ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ

Перформативна дидактика перенесла встановлені в перформативному мистецтві естетичні прийоми у дидактичні контексти та розглядає викладання як мистецтво.
У класичному розумінні середовища, мистецтво перформансу – це дія. Це не представлення, не переказ, не відтворення, а просто виконання. Це наживо і це реально. Це пряма дія. Йдеться не про репетицію тексту чи відтворення оповіді, а радше про експеримент із частиною свого життя. Мова йде не про розваги, а про бажання вчитися. В ідеалі виконавець завжди створює новий виклик для себе, ніколи не повторюючи дії. Ним рухає цікавість, а пошуки – це відкриття, трансформація, знання.

Безпосередня робота з елементами часу, простору, матеріалів і дій спонукає до постійного вивчення того, що можна вважати мистецтвом і створенням мистецтва. Оскільки робота не може бути відокремлена від тіла, яке її створює, постійно виникає низка запитань про засіб перформансу. Наприклад, що відрізняє дію від мистецтва? Чи відрізняється це від щоденної дії? Якщо так, то що свідчить про різницю? Як дізнатися, коли мистецтво починається і коли закінчується?

Контекст, у якому відбувається дія, сильно впливає на те, чи вважати її мистецтвом чи ні. Дія в галереї не може не сприйматися як навмисно створений витвір мистецтва. Але що можна сказати про акцію на вулиці? Яке обрамлення дозволяє глядачеві інтерпретувати це як мистецтво? І якщо вони вважають, що це мистецтво, як це змінює спосіб сприйняття дії?

Ці міркування призводять до питання про те, що насправді є мистецтвом. Жива дія не може бути об'єктом інвестування.

Він займає простір і час лише тимчасово. Тим не менш, це може змусити когось уявити собі, що ми працюємо у світі по-іншому, оскільки вони спостерігають дію іншого тіла. Що правда, так це те, що живу дію можна згенерувати майже миттєво у відповідь на ситуацію, і це може відбуватися будь-де. Студент-перформер здатний проникати в широкий спектр контекстів і реагувати на нього. Він

має бути стимульованим можливостями середовища виконання, і використовували безпосередність виконання для експерименту. Яка ще практика може задіяти всі органи чуття? Яке інше середовище дозволяє використовувати такий діапазон матеріалів? Де ще можна працювати з такими змінними часу, від секунд до років? Вибір простору для демонстрації робіт необмежений. Але, мабуть, найважливіше те, що він залишається заснованим на обмеженнях власного тіла, тут і зараз.

Неможливо недооцінити цінність процесу задумування ідеї, виконання її перед іншими, а потім аналізу впливу дії на себе, свідка та оточення. Миттєвість прямої реакції глядачів, навіть якщо вони все ще залучені в дію, є неоціненним відгуком. Мабуть, найважливішим аспектом живих дій, якому навчаються студенти, є хоробрість, ризик, спроба чогось нового, потенційна невдача. Вони дізнаються, що можна зазнати поразки перед іншими і вижити, що можна зберегти повагу до себе, а також до поваги інших. Дізнатися, що ніхто не досконалий і що чиїсь зусилля можна поважати, незалежно від того, наскільки повно чи успішно ця ідея реалізована, зрештою звільняє. Коли людина відкрита і бажає обговорити те, що не відбулося, або те, що сталося натомість, тоді вона вступає на територію навчання, отримання більше знань про інші можливості, ніж те, що було зрозуміло спочатку.

У такому навчальному середовищі важливо встановити справедливі та шанобливі методи обговорення роботи та способи аналізу своїх намірів, щоб оцінити успішність результату. Якщо робота кожної людини є унікальною для її власних цілей, то кінцева оцінка безпосередньо лежить на власних плечах.

Не менш важливо заохочувати студентів-перформерів розвивати практику саморефлексії. Один із способів – запропонувати їм написати приватно про свою роботу, записуючи свої початкові ідеї та плани щодо виконання роботи, пояснюючи свій процес або підхід до розробки роботи, описуючи те, що насправді сталося, записуючи відповіді глядачів та аналізуючи процес.

Написання відразу після роботи, а також через кілька днів або тижнів дозволяє їм більш повно вивчити джерела та результати своєї роботи, а також визначити, чого вони навчилися, і можливі нові напрямки для дослідження.

В основі цих зусиль лежить завдання оцінки власних цілей, щоб визначити свої особисті ознаки чи орієнтири успіху. Вони можуть не нагадувати більш популярні уявлення про успіх, тому для художника важливо мати чітке уявлення про те, чому він створює мистецтво, для кого він створює мистецтво та чого він хоче від досвіду створення та демонстрації мистецтва.

Діяльність саморефлексії через письмо є інструментом, за допомогою якого студенти можуть навчитися читати власні твори у зв'язку зі своїми особистими потребами та своїми цілями як художника. Залучення до такого глибокого аналізу власної роботи є єдиним способом розвинути свою роботу до її найповнішого прояву.

При цьому варто тримати студента-перформера в центрі процесу оцінювання. Адже для нього дуже важливо навчитися оцінювати прогрес своєї роботи та кинути собі виклик, щоб розвивати її далі. Це особливо корисно в періоди, коли його робота не відповідає тенденціям світу мистецтва чи інтересам кураторів та установ.

1.2. Завдання з читання

Читання, які я даю студентам, часто черпаються з контекстів поза світом мистецтва. Наприклад, під час викладання документації я використовував тексти з когнітивних наук і антропології, які розглядають концепції історії та теорії пам'яті. Викладаючи урок тривалого виконання, ми вивчаємо

поняття часу з різних історичних періодів та інших культур. На заняттях також використовуються тексти про соціологічні експерименти з невербальної комунікації, оповідання, теорію медіа, теорію комунікації, теорію літератури, а також сучасну теорію перформансу. Усі вони об'єднані з метою спонукати студентів задуматися про те, як і чому вони думають про світ саме так.

Тексти художників та відеодокументація історичних творів надають студентам контекст для їхньої роботи. Дізнавшись про більш радикальну та концептуальну роботу у сфері перформансу, яка відбувається в усьому світі, також спонукає їх думати не тільки про більш звичні театральні вистави, які часто можна побачити в Сполучених Штатах. Дискусії про фізичний ризик, етичні та моральні проблеми, відповідальність митця та роль глядачів є частиною цього дослідження робіт інших митців.

2.2.2. Класна кімната

Кожне заняття я сприймаю як своєрідну виставу. Я вважаю своїм обов'язком як викладача розробляти досвід, який дозволить студентам експериментувати та вчитися у зв'язку з їхнім власним контекстом і власними потребами. Тому завдання полягає в тому, щоб створити вправи, які дають простір для багатьох різних підходів, не будучи настільки відкритими, щоб не існувати викликів.

Кожен, хто займався імпровізаційною роботою, знає, що найважче зробити вибір, який виходить за рамки того, що ви зазвичай робите та що вам зручно робити. Постановка конкретних запитань або пропозиція конкретних обмежень часто є стимулом, який дозволяє комусь вийти за межі звичного до чогось нового. Я намагався припинити використовувати слова «перформанс» або «мистецтво» на своїх уроках, щоб говорити більш прямо про дії та спілкування.

Далі наведено кілька прикладів вправ, які я придумав, з деякими спостереженнями щодо того, які елементи дозволяють учням перейти на нову територію, коли вони їх виконують.

2.2.3.. Вправа: демонстрація та виконання

В одній вправі, яку я виконував з початківцями, я даю прості інструкції:

а) продемонструвати те, що ви знаєте, і

б) зробіть те, чого раніше ніколи не робили.

Я прошу їх використовувати реальні матеріали, нічого не вдавати, використовувати мінімум мови під час подання роботи.

Розмова після цього швидко досліджує психологічні відмінності між знанням і незнанням, а також роль свідка в обох версіях. Учні обговорюють, що вони відчувають, роблячи щось на очах у інших, і що вони відчувають, коли вони знають, що вони роблять, а не коли не знають, що станеться.

Ця вправа дозволяє практикуватися, розвивати довіру. Якщо хтось збирається ризикувати, то повинен бути готовим до невдачі. Важливо відчути невдалу справу, зрозуміти, що можна її пережити. І загалом громадськість збереже повагу до зусиль, визнаючи, можливо, краще за себе, що ніхто не ідеальний. Також імовірно, що людина дізнається більше з того, що не спрацювало, як задумано, ніж якби це йшло точно за планом. Відкриваються інші можливості, які, ймовірно, спочатку не розглядалися.

Коли дія йде не за планом, це, як правило, тому, що матеріали чи інструменти поводяться не так, як ви думали. Це гарна нагода подумати, чи є невдача справжньою дилемою роботи. Часто те, чого ми найбільше противимося, аспект, який ми намагаємося уникнути або ковзати, є справжнім центром наших зусиль. Замість того, щоб ігнорувати або уникати складних частин, зіткнутися з цими труднощами можна тоді, коли робота стане найбільш цікавою та показовою. Бути свідком дії, яка виконується легко й ідеально, як правило, менш захоплююче, ніж спостерігати, як хтось працює над подоланням перешкоди. Те, що відпадає в такому підході простого виконання, так це ефект від виконання та

схильність зробити дію хитрим, засноване на упереджених уявленнях про те, яким має бути мистецтво чи вистава.

2.2.4. Вправа: стосунки з аудиторією

Я використовував цю вправу в перші тижні початкових уроків продуктивності. Він більш конкретно зосереджується на стосунках, які художник створює з аудиторією. Завдання, на підготовку до якого вони мають тиждень:

- Розробіть приємну діяльність для всього класу.

Я прошу, щоб вони не використовували зір, а натомість працювали іншими органами чуття.

На перший погляд це здається дуже простим завданням. Безпосереднім завданням для художників є робота з іншими органами чуття, а не зором. Друге завдання полягає в тому, щоб знайти діяльність, яка дозволить залучити весь клас. Звук може виходити з усього простору, але все, що включає запах, смак або дотик, є більш індивідуальною діяльністю, і раптом ускладнення роботи з групою людей стає проблемою. Як організувати груповий захід, який продовжить ідею задоволення протягом часу, необхідного для спілкування з усіма? Що ви робите з людьми, які чекають участі? Що відбувається потім з тими, хто вже брав участь у цій діяльності? Як запитати та отримати дозвіл на щось інтимне? Що відбувається, коли ви обходите культурні норми, пов'язані з дотиком? Як переконати когось проковтнути те, що вони отримали від незнайомої людини?

Мабуть, найбільш показовий аспект цієї вправи стосується уявлень про задоволення. Студенти швидко дізнаються, що все, що кожен з них вважає приємним, напевно не для всіх. Це хороший урок розуміння того, що неможливо передбачити минулий досвід і особисті уподобання, які кожна особа в аудиторії привносить у ситуацію. Те, що ми пропонуємо як митець, — це лише одна перспектива. Те, як це сприймають або розуміють інші, і що вони з цього отримують, ніколи не залежить від митця.

2.2.5. Вправа: Переживання ефемерності

У курсі документування ефемерної роботи я починаю з вивчення причин, через які ми намагаємося зберегти минуле, а також того, чому наші спогади мінливі та невловимі. На початку курсу я даю таке завдання:

- Виберіть місце поблизу, яке ви завжди хотіли відвідати та побачити — але ще не були.
- Вирушайте туди, приділивши стільки часу, скільки забажаєте, щоб дослідити це місце та відчути його.
- Перед тим, як піти, виберіть один предмет, щоб привезти його як сувенір. Тільки один.
- І, нарешті, ви повинні погодитися ніколи більше не повертатися в те місце.

Спочатку ця вправа здається буденною, поки не додається останнє застереження ніколи не повертатися. Найбільш показовою частиною процесу є дебати кожного студента про те, куди вони підуть, знаючи, що вони не зможуть повернутися. Ті, хто вибирає місце, яке вони найбільше бажають, отримують найінтенсивніший досвід, а ті, хто грає безпечно, отримують найменш значущий досвід.

Я розробив цю вправу, намагаючись відтворити досвід виконання вистави чи іншої ефемерної роботи та глибоке відчуття втрати, яке може виникнути, коли все закінчиться. Мені, зокрема, цікаво зазначити, що воно не схоже на власне життя, оскільки ви не можете повернутися до минулого, а лише зберегти реліквію чи спогад про нього.

Учні звітують про свій досвід наступного тижня, приносячи свої сувеніри, щоб показати їх решті класу. Я прошу, щоб вони зберігали предмет протягом семестру. На останньому тижні я знову прошу їх розповісти про екскурсію. Лише за кілька місяців їхня пам’ять про цю діяльність змінилася. Різні аспекти їхнього досвіду піднялися на поверхню, змінивши їхнє розуміння події.

Питання вкладення себе в роботу лежить в основі цієї вправи. Я бажаю не витрачати нікому час і енергію на безглузді завдання. Важливо повною мірою використовувати свій час і свій досвід, щоб дізнатися якомога більше про себе та світ, у якому ми живемо. Остаточна інструкція дає шанс сприйняти

виклик серйозно, як досвід реального життя. Ми не будемо тут вічно. Досвід настільки інтенсивний, наскільки ми дозволяємо йому бути, і те, якою мірою ми дізнаємося з нього щось про себе, залежить від того, скільки ми в нього вкладаємо.

1.7. Вправа: знайомство з сайтом

Це багатоетапна вправа, яка може зайняти години або дні. Я розширював його в різних напрямках, залежно від того, чи працював я з досвідченими практиками чи молодими студентами-початківцями.

Я прошу, щоб учні працювали мовчки, утримуючись від пустих розмов один з одним, навіть між різними етапами вправи. Я прошу, щоб вони використовували це заняття як різновид медитації та щоб підтримували внутрішнє усвідомлення та зосередженість, навіть коли вони взаємодіють із навколишнім світом.

Частина перша:

Вправа насправді є серією екскурсій на свіжому повітрі в околицях. Під час початкової прогулянки їх просять вибрати маршрут через місцевість, з якою вони менш знайомі, і звернути увагу на все навколо, використовуючи всі органи чуття. Вони повертаються, і їх просять написати про все, що вони запам’ятали з прогулянки. Наступні питання для написання більш конкретні. "Що вас найбільше приваблювало? Що було найцікавішим? Що найбільше здивувало? Що ви ігнорували? Чого ви чинили опір?"

Після написання їх просять заплющити очі та пригадати прогулянку та визначити, які місця були найбільш зарядженими, які мали найбільше енергії, чи найбільше запитань без відповіді? Іншими словами, до яких місць під час прогулянки вони хотіли повернутися, щоб продовжити обстеження?

Частина друга:

Під час другої екскурсії їх просять повернутися до однієї визначної пам'ятки, звернувши увагу по дорозі на все те, що

вони не помітили в перший раз. Але як тільки вони прибувають у вибране місце, інструкція стає більш конкретною. Їх просять залишитися в цьому місці та дозволити сайту увійти та якимось чином змінити їх. Я прошу їх не передбачати наперед того, що може статися, і не намагатися щось зробити чи змусити щось статися, а натомість йти туди, бути відкритими та чекати, доки якось щось змінить їх. Я запевняю їх, що вони розпізнають, коли це станеться.

Після повернення знову пишуть про пережите. А потім вони відповідають на інший набір запитань: "Як ви дізналися, що з вами щось трапилося? Чи могли ви бути відкритими й чекати, чи ви зробили так, щоб щось сталося? Як ви розумієте поняття "бути відкритим?" До чого ви можете бути відкритими? Що це говорить про вас?

Частина третя:

Кінцеве завдання – повернутися на сайт, щоб щось йому повернути. У поясненні цієї дії я припускаю, що оскільки вони отримали щось з місця, це можливість повернути щось в обмін на те, що вони отримали. Це не повинно бути однаковим, але якимось чином бути еквівалентом. Пропозиція іншого способу подумати про це полягає в тому, що якщо місце дало їм щось, що їм було потрібно, то, на їхню думку, що воно може захотіти або потребувати натомість? Як виявляється взаємність?

Після повернення знову пишуть про скоєне. Потім ставляться наступні запитання: "Як ви ставитеся до того, що ви дали? Чи було це достатнім і відповідним? Як це сприйняли? Що ваш вибір розкриває про вас?"

Найнезвичайніша і взагалі найскладніша частина цієї вправи - це завдання чекати, що з собою щось станеться. Ми частіше думаємо про мистецтво як про проактивне, як про те, що ми хочемо зробити, про те, що нам потрібно висловити, про те, що ми хочемо зробити, про те, що ми розуміємо. Але як можна відреагувати, якщо не дозволити світу увійти і якимось чином вплинути на себе? Жодне відкриття не відбувається без відкритості до невідомого. І як тільки відбувається зіткнення з

невідомим, відбуваються зміни… Так ми вчимося, і це єдиний спосіб розвиватися, коригуючи своє мислення у світлі нової інформації. Зустріч з чимось новим може здатися незначною, але вона ніколи не буває незначною.

Отже, практика — це чекати, бути відкритим і звертати увагу на те, що відбувається навколо себе і з собою. Як людина добровільно дозволяє собі бути вразливою? Це інший вид ризику. Як оцінити власні межі безпеки та довірити їм? І як потім виміряти зміни в собі?

Знову ж таки, це ще одна діяльність, у якій ступінь навчання учасників залежить від того, скільки зусиль вони доклали до неї. Якщо вони серйозно займуться цим і, зокрема, знайдуть час, щоб вичерпно відповісти на запитання у своїх творах, вони можуть використати цю діяльність, щоб дослідити свою практику не лише як митців, але й як людей – у тому, як вони діють у реальному світі.

Як навчати середовищі, яке, теоретично, не знає обмежень і не має правил, у контексті вищого навчального закладу? Дотримуючись обов'язків закладу щодо охорони здоров'я та безпеки, а також виконуючи обов'язки «заміщати батьків», наша робота як учителів полягає в тому, щоб створити безпечний контекст навчання. Але наші учні у виставі працюють власним тілом. Враховуючи історію медіа, а також відчуття невразливості, яке має молодь, ризик незмінно є частиною роботи. Як встановити керівні принципи, які встановлюють безпечні та етичні межі, зберігаючи при цьому найвищий ступінь свободи в них?

Зайве говорити, що створення безпечного середовища — це постійна робота, яка потребує постійних обговорень зі студентами. Це не так просто, як надати список хімічних речовин, з якими слід уникати контакту, або коли носити маски. Кожна дія, яку вибирає учень, кожен матеріал, з яким він вирішує працювати, має бути оцінений. Допомогти їм зрозуміти межі власного тіла по відношенню до їхньої роботи є ключовим. Знати, коли довіряти знанням учнів про себе та те, що вони роблять, а не втручатись і зупиняти дію, може бути лише результатом постійного аналізу змісту та методів роботи. Обговорення зі студентами має вийти за межі

поверхневого розуміння студента та його чи його мотивів займатися мистецтвом до більш предметного обговорення їхнього розуміння самих себе, своїх поглядів на мистецтво, світ мистецтва та поза ним, а також місце, яке вони бажають у ньому. Тим не менш, ризик завжди присутній – і я намагаюся завжди залишатися напоготові, щоб не зробити неправильний виклик і не втрутитися достатньо швидко, щоб зупинити щось, що стало надто небезпечним.

Зрештою, я прошу студентів бути відповідальними не лише за себе, а й пам'ятати про свою відповідальність перед іншими та навколишнім світом. Ми живемо з іншими у світі та по відношенню до них. Я вважаю, що наш обов'язок як людей на цій планеті — поважати інших і залишати світ кращим місцем, ніж ми його знайшли. У той час як артисти можуть йти на певні ризики, на які інші не думають, те, що вони артисти, не звільняє їх від відповідальності. У всякому разі, їм потрібно більше усвідомлювати вплив своїх дій як на них самих, так і на інших. Вплив може бути не тільки миттєвим, або просто фізичним. Довгострокові наслідки також можуть мати місце для психіки всіх учасників.

Таким чином, ***постмодерністський*** **проєкт** сучасного освітнього ландшафту ***перформативної дидактики*** реалізує синтагматичну ідею конкурентноздатного гнозису. Утім, ще в VI ст. св. Максим Сповідник (580-662) з приводу цього писав: «Безоднею просвітлення є епістема-любов. Вона є живою формою внутрішнього органічного єднання усіх сутностей Творіння» [7,с.50], а у XIII ст. його думку підтвердив св. Тома Аквінський (1225-1274): «Знають краще, коли люблять. Любов дарує витончений смак розрізнення» [7, с.25]

Розділ III. СТРАТЕГІЇ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ

3.1 МЕТАКОГНІТИВНА СТРАТЕГІЯ

Раніше можливість метакогнітивного епістемологічного споглядання предметної сутності (λόγος ἐνδιάθετος) арт-символічної тетради (ікон-індекс-символ-релят) іронічно заперечувалась. Нині, в атмосфері ***метамодерністської осциляції*** [18], його реалізація активізується завдяки упровадженню ***технології метаної*** (давньогрец. μετάνοια –

«жаль (з приводу здійсненого), покаяння»; «якісної, незворотньої видозміни ума, думки», «переосмислення»). Са́ме у союзі з душею сучасна школа має перспективу стати школою живого знання і думки про сенс, а у союзі з дією— школою не відповідного, а вільного і відповідального вчинку. Його компоненти:

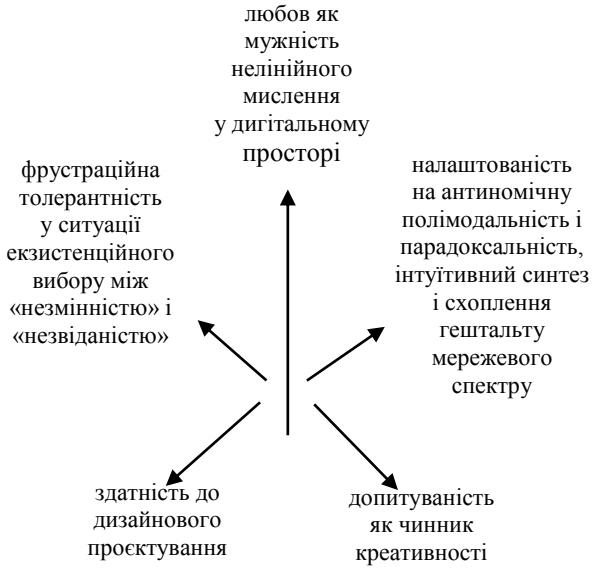


Рис. 1 Компоненти вільного, відповідального і креативного вчинку.

Як відомо, існує два методологічні аспекти метаної – ***прагнення до неї*** і власне сама ***подія.***

Перший аспект метаної **–** налаштування душі, блукаючої у кружлянні пристрастей, на екзистенційну трансформацію – передбачає, перш за все, спонукання майбутнього мистця (без застосування мантр, альфа-стану, стиммінгу, йоги, спецмедитацій, роботерапії, холопотропного дихання, РСС та інших популярних технік) прислӯхатись до своєї байдужої розсіяності і осмислити факт її «непривабливості», тобто його включення *у режим «балансування на межі хаосу».* Проєктивне рефлексування екзистенційного вибору спонукає студента не лише бути успішним мистцем, але й до розкриття особистісної унікальності в умінні вірити, прощати, терпіти, любити.

Другий аспект – власне сама *подія метаної* – це зосередженість майбутнього перформера на реконструкції, видозміні власного мислення. Початком цього процесу (і запорукою його успішного результату) постає афективно-інтелектуальне *подивування* Істині *завдяки щирому, чесному і сміливому розвитку незбагненної творчої і, в кінцевому рахунку, переможної силі любові.* Результативність реалізації цього аспекту, як показує власний досвід, залежить від упровадження у співбуттєве освітнє середовище *мистецтва наративної сократівської майєвтики, мегарської еристики і еротематичної еленктики.*

Отож, технологія ***метаної*** передбачає розкриття у майбутнього мистця здатності до:

- прийняття апостольської поради: “*не пристосовуйтесь до віку цього, але переміниться відновою розуму вашого*” (Рим., 12, 2);
- неустанної орієнтації на Красу як на творчу свободу духа;
- результативного трактування *парадоксу*;
- відновлення активного прагнення до Істини на основі віри – розумної, сердечної і незгасної*;*
- визначення аддитивного об’єму досліджуваної проблеми на основі створення мотиваційних альянсів співбуття з її сутністю;
- афективного *співбуття* з альтернативною позицією в досліджуваній сфері – заради перспективи утвердження Істини;

- осмислення неоднозначності (“метаксюйності”) чистого буття і толерації його присутності у кожному акті дизайнового мислення;
- виходу за межі буденного сприйняття і пережиття “досвіду лимінальності”, необхідного для *внутрішньої зміни* з тим, щоби збагнути**:** у непростому сучасному світі , завдяки милосердю Спасителя, кожен має шанс залишатись **“***у тому званні, в якому покликаний, не стаючи рабом людей***” (**1 Кор., 20, 23**)** .

Як переконує багаторічний досвід професійної підготовки майбутніх мистців і вчителів мистецтва, при упровадженні перформативної дидактики найбільш результативними виявились **стратегії**:

- ***метарефлексивності*** – для глибокого занурення аукціоніста (як адресанта/ адресата, і навіть жанру або середовища, в якому відбувається акція) у «4-D фільм» свого «я»;
- **“*подвійного кадру*” (*double cropping*)** – для управління мотивацією акціоніста через посередництво новоестетичного перформансу (спонукання його до щирого виявлення високих смислів навіть у банальному попри побоювання здатися слабкодухим або смішним;
- ***дизайнової провокації*** – для досягнення уразливої і дивовижної ексцентричності образу (персонажу, події, досвіду), поза межами універсальної норми;
- ***soft-norm*** –для семіотичного *хештегу*, привнесеного із відео- та медіа-арту;
- ***конструктивного пастішу*** – для створення свідомо деформованої копії, зіставлення різних імітацій художньої практики минулого (*пост-жанрова музика, живопис)*;
- ***norm-core*** – цитування скандинавського чи японський мінімалізму, модернізму, ретро-дизайну за принципом «*виділятися не виділяючись*»;
- ***антропоморфізації;***
- ***мета-cute*** – для навернення світу дорослих до світу дитячої невинності та простоти за допомогою плоского («чистого») дизайну .

Означені стратегії дають можливість реалізувати прагнення

акціоніста побудувати або підлаштувати таку ситуацію-пастку, у якій би

«заговорила» сама дійсність. Тобто дії перформерів мають бути спрямовані на пошук ігрового ходу, за яким порушується впізнавана круговерть світопорядку і з'являється простір вільного крокування. Гра-імпровізація вибудовується на основі моделювання ситуацій, історій, відносин на межі життя і мистецтва. Утім, Idee fixe цих всеосяжних комунікацій постає людина, включена у процес або, навпаки, позбавлена його. Таким чином, реціпієнт за допомогою технології *метаної* перманентно і мимовільно запрошується до пошуку, дослідження смислу того, що відбувається. Ось чому упровадження *перформативної концепції* підготовки майбутнього акціоніста у метамодерністському середовищі ми розглядаємо як шанс упередити душу майбутнього фахівця і його ближнього від «екзистенційного виснаження і сонливості», за Й. Фіхте. Дослідження цього процесу і піклування про його подальше розгортання постає предметом нашої неустанної уваги і спонукає до активної співпраці.

Проблема меж тотальної евідентності закодованої у артефакті смислової інформації, можливостей вчуття реципієнта у сповідь (іконіку) предметної сутності окремо взятого художнього тексту і передумов успішної реалізації цього процесу не втрачає своєї конститутивності та не перестає залишатись горизонтом для теорії і практики вітчизняної професійної мистецької освіти. Утім, аналіз змісту навчально-методичної літератури, запропонованої сучасному учителю мистецтва, показує, що він переважно зорієнтований на арістотелівську «естетику природи». Йдеться про утвердження в сучасній практиці мистецької освіти плюралістичної естетичної парадигми (Ж. Бодріяр, Ж. Дельоз, Ж. Ліотар), яка заперечує ідею самототожності художнього тексту як втілення трансцендентального смислу, та екуменічно-безособового тлумачення мистецтва, зорієнтованого на маніпуляцію мовними структурами єдиного безконечного тексту (А. Варбург, Ф. Занкель, Е. Панофський). Це спровокувало концептуальну спрямованість процесу викладання мистецьких дисциплін в русло культурового релятивізму і енвайронментальної естетики, а отже «приручення» симулякрів традиційних духовних цінностей, пересічного споживацького смаку (нав’язаного сучасними ЗМІ) і переведення елітарного художнього знання на рівень доступного. Причому, реалізація означеної спрямованості

відбувається в супроводі гучних декларацій повернення людської свідомості до архетипу.

Утім, філоґенетична зумовленість релігаційної функції мистецтва та надситуативної активності митця (реципієнта) спонукають до пошуків нової методології художнього пізнання та способів сутнісного розширення змісту існуючих парадигм педагогіки мистецтва з метою переорієнтації вчителя і учня зі стратегії «ведучого» у художньо-відкриту таїну буття (та її гордовитого «відкриття») до стратегії «ве́деного» в істині та її шанобливого приймання. Це передбачає педагогічну доцільність підготовки майбутнього вчителя мистецтва до здійснення керівництва процесом верифікації повноти художнього розуміння смислової предметності, а отже коригування когнітивних, емоційно-афективних і психомоторних ресурсів учня (у векторі його самоудоскона

3.2 МІМЕТИЧНІ ТА РИТУАЛЬНІ ПРАКТИКИ

Останні два десятиліття всі реформи освіти проходили під знаком звільнення від впливу ідеології на освітні програми та стандарти. Насамперед реформи стосувалися гуманітарної освіти, яка, переставши обслуговувати ідеологію, потребувала пе- реформулювання цілей і завдань. Досі питання про те, якими компетенціями повинен опанувати випускник-гуманітарій, яку практичну користь він зможе приносити суспільству і для чого взагалі необхідно гуманітарне «чисте символічне» знання всім учням, залишається відкритим. Справа в тому, що з «кінцем ідеології» суспільство не - перестало бути символічною структурою, що носить об'єктивний характер. Наприклад, сьогодні спад в економіці виявляє і кризу ліберальних ідей, що змінили комуністичну ідеологію. Виявляє неспроможність цінностей і цілей, побудованих на особистій вигоді (як на особистісному, так і корпоративному рівнях), коли інша людина, компанія або фірма використовуються не як мета, а як засіб для досягнення особистої вигоди або добробуту.

В умовах звужується зовнішнього ринку та в силу невідрефлексованості системних проблем управління людьми, вирощених ліберальними цілями та цінностями, специфіки відповідної їм корпоративної культури та

міжособистісних та міжгрупових конфліктів підприємства та організації не можуть оптимізувати свою роботу.

У цьому плані актуальне «виробниче» завдання гуманітаріїв на сьогодні полягає в умінні описати корпоративну культуру, що склалася, визначити проблеми, пов'язані зі стилем управління, сформулювати посадові обов'язки, виходячи з розподілу реального обсягу роботи, запропонувати сучасні, недирективні ні форми прийняття рішень та розподілу відповідальності тощо.

Цей запит на гуманітарну освіту зафіксовано у стандартах третього покоління як набір практикозорієнтованих компетенцій, що дозволяють працювати з описаним запитом (який самим студентом не формулюється, а ліберальною освітньою політикою не схоплюється). Що входить у поняття «практикоорієнтованості» відповідно до стандартів? У найбільш загальному вигляді це:

1) вміння виконувати конкретні дії (розробляти, вивчати , керувати тощо) з використанням сучасних методів, технологій , інструментів, а не просто мати загальне уявлення про певну галузь знання та діяльності (бути введеним у курс). Наприклад, вміння вивчати роботу, якою займаєтеся, знаходити шляхи її співвдосконалення, виходячи з потреб конкретних організацій та т.п.;

2) вміння користуватися вже отриманими знаннями та шукати інформацію для вирішення реальних проблем, що виникають у роботі, а також застосовувати знайдені рішення на своєму робочому місці;

3) вміння акуратно та ефективно виконувати свої функціональні обов'язки, приймати рішення як на індивідуальному рівні, так і в команді, тобто. вміти формувати командну ідентичність;

4) вміння працювати з колегами та іншими співробітниками на спільне завдання;

5) вміння розпізнавати і використовувати свої та чужі сильні сторони і долати слабкі, стосовно вирішення - виробничих завдань.

Незважаючи на чіткість формулювання практикозорієнтованих завдань, у реальному навчальному процесі зберігаються проблеми трансляції та засвоєння зразків «продуктивної» поведінки, що передбачає

адекватність відображення реальних робочих ситуацій, уміння приймати рішення, брати на себе відповідальність. Складність вирішення даної проблеми в тому, що, з одного боку, установка на компетентнісний підхід в освіті вимагає від викладача багато в чому переглянути звичні та усталені способи викладання, наприклад, відмовитися в освітній практиці від використання репродуктивних методів, побудованих на мовленнєвої комунікації, дня визнаються «низькоефективними»; з іншого - відмова від тієї ж репродуктивності призводить до проблеми освоєння зразків, на які необхідно орієнтувати молодих людей не тільки в освоєнні дис-
циплін, але й ширше - у виборі життєвих стратегій. бованих технологій проблемного навчання, кейсів, круглих столів
та ділових ігор, складність поставленого завдання змушує викладачів.
лей звернутися до цілого ряду вербальних і тілесних практик, відносячи-
ся до дуже давніх верств освітньої традиції, але вже в пере-
працюваної під потреби сучасної освіти формі. До такого роду
практик відносяться, наприклад, мімесис та перформативний ритуал,
що сприяють засвоєнню зразка не тільки комунікативно-мовленнєвим,
а й тілесно-матеріальним (поведінковим) чином.

У цьому контексті цікавими видаються роботи До. Вульфа, спрямовані на вивчення мімесису та перформативного ритуалу в сучасному освітньому процесі. Під мімесисом, або міметично ми процесами, До. Вульф розуміє «навчання за зразком». Наприклад, учень повинен точно відтворити послідовність дій свого вчителя, та був його «перевершити», щоб самому стати майстром, тобто. зробити річ чи художній твір, який, зберігаючи свої функціональні властивості, несе ще й ознаки своєрідного бачення світу, відбиток особистості людини, яка створила цю річ чи художній твір. Згодом, зі становленням раціонального мислення і появою предметного

викладання, здатність пізнавати світ за допомогою встановлення відповідностей була відтиснута на периферію, а тим часом саме в ній формуються основи - можливості перетворювати в процесі мімесісу зовнішній - світ в образи і включати в них внутрішній образний світ [2. З. 132 – 134].

Таким чином, мімесис - це те, що в міру копіювання зразка мало вносити відбиток особистості копіюючого, залишаючи місце для креативу. Саме тому учень мав не лише вчитися у майстра, а й обов'язково перевершити його, інакше він назавжди залишався несамостійним підмайстром.

Здатність до створення подібності дії та способу мислення – здатність, властива людині як в онтологічному, так і філо- генетичному сенсі. Наприклад, Ст. Беньямін вказує на те, що онтологічно здібності до мімесису людина навчається у дитячій грі.

У той же час дитяча гра пронизана міметичними способами поведінки , які виходять за рамки наслідування тільки людини, оскільки дитина грає не лише у продавця чи вчителя, а й вітряний млин, залізницю та ін., у процесі уподібнення він інкорпорує своє культурне оточення, формуючи культурні «відбитки». Ці «відбитки» стають образами і спогадами, що також мають міметичний характер. «Міметичний характер спогади означає, що відбувається відсилання до події, зафіксованої в пам'яті, і в акті спогаду відбувається уподібнення минулій події» [3. З. 39], що допомагає відкривати дитині інші культурні світи, здійснюючи вихід у філогенетичний зміст міметичної здібності [1. З. 171]. Крім того, говорячи про міметичні процеси в навчанні, необхідно враховувати ще ряд моментів [2. З. 135].

По-перше, міметичне навчання - це чуттєве навчання, що спирається на тіло, з його допомогою навчаються образам, схемам, рухам практичної дії.

По-друге, що дуже важливо, воно відбувається більшою мірою неусвідомлено, нерефлексивно, оскільки не підлягає раціональному контролю.

Перелічені властивості мімесису є і в сучасному освітньому процесі. Якщо з семіотичної установки, що це, що породжує людина, - мову, то будь-яку дисципліну можна як сукупність описів, як специфічний мову. Той, хто навчається , повинен його освоїти, зробити частиною

свого внутрішнього світу, щоб у результаті заговорити мовою предмета, навчитися дивитися на світ через сітку нових значень. Тому **на першому етапі** основна вимога - викладача: «Повтори за мною», «Зроби за зразком». Тут велике значення має особистість викладача, який має зуміти захопити предметом студента через емоційну причетність, через включення того, хто навчається у вирішення актуальних завдань, з використанням методів і технологій, розроблених даною предметною областю.

Другий етап - гра новими значеннями у повсякденному житті, коли за допомогою спеціальної мови описується будь-який феномен, явище , елемент повсякденного життя. Виникає специфічна «тарабарська » мова, зрозуміла лише фахівцеві. Прикладом цього етапу може бути улюблена багатьма телеглядачами програма «Велика різниця», де яскраво демонструється «кухня» становлення акторської майстерності. Зазвичай цей етап збігається з періодом у навчанні, який студентською мовою називається як «екватор» - середина шляху.
», яке застосовують до студентів, які швидко сприймають матеріал, що вивчається.Наприклад, студент-психолог каже: «Ви мене заганяєте в екзистенційну фрустрацію своїми питаннями , коли його запитують, чому він без поважної причини пропускав заняття. Або «Я не написала есе, тому що не схильна до рефлексії на цю тему». До старших курсів студенти навчаються адекватно використовувати професійну мову, і тоді мімесис замінюється рефлексивними , аналітичними практиками.

Отже, мімесис можливий як базовий метод практико-ориентованої трансляції знань. Той, хто навчається на - початкових етапах навчання, повинен просто копіювати дії, їх послідовність, стиль мови викладача, пози, жести. Дивитись не тільки на те, ЩО викладається, сприймаючи лише навчальну інформацію , а й ЯК це робить викладач, на те, ЧОМУ він у цьому конкретному випадку робить саме так, щоб потім зуміти самостійно відтворити послідовність дій, емоційних станів вже на іншому матеріалі чи практичному завданні.

Мімесіс дозволяє засвоювати те, що пропускають структури рефлексивного знання: розпізнавання мотивів вчинків і рішень людей, уміння самому чинити та вирішувати. Він дозволяє засвоювати культурні зразки

(корпоративну культуру), безпосередньо перебуваючи на практиці або робочому місці. Це ж стосується й мови професійного спілкування, що є полем значень, з якого необхідно вибирати актуальні для певної ситуації слова, з певними відтінками смислів.

Сучасному учню взагалі дуже складно розпізнавати та актуалізувати значення, просто вибираючи їх з «пакета» можливих. І тестова форма іспитів (де теж потрібно вибрати потрібне з множини подібного) у цьому плані мало допомагає, оскільки студенти часто вибирають навмання, без жодного обґрунтування.

Ефективність мімесису можна проілюструвати з приклау навчання граматичних правил. На початку навчання російській грамоті учням здається, що правила існують окремо від слів, до яких їх треба застосовувати. А помилки в словах потрапляють одразу під багато правил. Щоб навчитися не робити помилки, учневі необхідно точно розпізнавати частину слова, в якій знаходиться орфограма, і знати набір орфограм, застосовний до даних частин слова (коріння, суфікси, приставки). Наприклад, правопис ненаголошеної голосної докорінно слова. Для ефективного навчання російській мові в середній школі - використовуються міметичні техніки. Учні за вчителем спочатку виділяють умову орфограми: частина слова, яка викликає утруднення в умові написання, ударні ненаголошені позиції, частина мови і т.д. Важливо, що той, хто навчається, повинен навчитися бачити орфограми в словах, тому що саме наявність сформованої навички робить правило актуальним. Завдання вчителя в даному впадку - мати сформувати орфографічне бачення.
Міметична дія полягає в тому, що вчитель знає про помилконебезпечні місця та ними звертає увагу учнів. Учні , вступаючи в емоційне і тілесне наслідування вчителю, навчаються їх розпізнавати, насторожуватися в цих помилконебезпечних місцях, а потім через осмислене застосування правила можливий граматичний інсайт, коли учень розуміє, що як пишеться і чому саме так. Це, по суті, і є граматична навичка, чи грамотний лист. У цьому плані має рацію Мішель Фуко, який вважає, що повторення і розрізнення з урахуванням повтору є фундаментальними принципами становлення та освоєння культури. За великим рахунком, міметична модель - це модель

постановки навички, «володіння» або втрати цінностей і пошуку культурної ідентичності,

Ще одним методом постановки практичних навичок, на думку того ж До. Вульфа є перформативний ритуал, під яким він розуміє концептуальне представлення, як індивідуальне, так і колективне, що дозволяє зчитувати та презентувати (репрезентувати) соціально-рольові позиції та диспозиції (розстановки) [З. З. 23 – 25].

Участь у колективних ритуалах у школі та вузі дозволяє студенту сформувати компетенції, які можуть бути - представлені предметно, тобто. як вивчення основ наук. Це і колективні дії повсякденності, регламентовані розкладом, та ритуали спілкування з викладачами та ненавчальними підрозділами ВНЗ, це участь як волонтерів у різноманітних заходах. Головне в цих практиках - розуміти, сприймати та інтерпретувати ідеї, закладені в соціальних діях, вміти включатися в реалізацію цих ідей як дійових осіб та оцінювати якість включеності своєї та інших учасників.

Ряд сучасних антропологів і соціологів (Стенлі Тембайа, Рі - хард Шехнер, П'єр Бурдьє), які досліджували практичну та інсценовану перформативну сторону ритуалу встановили, що багато форм ритуальної дії дозволяють різним співтовариствам генерувати

, компенсувати та залагоджувати відмінності та розбіжності: «У сучасній політичній ситуації, що характеризується дискусіями про розпад соціального, втрату цінностей і пошуком культурної ідентичності , ритуали та ритуалізації набувають все більшого значення. Довгий час ритуали тематизувалися переважно з точки зору їх стереотипності, ригідності та насильства. Тепер же за ними визнається функція мосту між індивідами, спільнотами та культурами. Сьогодні ритуали виявляються формою виробництва соціального зчеплення. Завдяки своєму етичному та естетичному змісту вони повинні гарантувати безпеку в епоху нестабільності.

Ритуали обіцяють заповнити досвід втрати спільності, ідентичності та автентичності, порядку і стабільності, який пов'язаний з тенденцією дедалі більшої індивідуалізації, а також з явищами абстрагування та віртуалізації, з ерозією соціальних і культурних систем . комунікація. Це «більше» закладено в матеріальності тіла та в екзистенції людини, заснованої на її тілесності, її миттєвій тілесній присутності та

вразливості [3. З. 25]. Таким чином, участь у перформативних ритуалах дозволяє учням зрощувати фрагменти своїх уявлень про соціальний простір і про спосіб своєї участі в соціальних діях , ці дійства використовувати, обігравати, стилізувати. У найзагальнішому вигляді перформативний обряд - це розігране дію, тобто. зразок соціальної дії, модель поведінки.

Перформативними ритуалами є і всі види захистів: проектів , курсових та дипломних робіт. Це ритуал, що включає в себе процесуальні (підготовка та оформлення роботи), технічні (презентація , розстановка меблів в аудиторії, її оформлення), процедурні (порядок виступів, питання та відповіді, явне та таємне обговорення, оголошення оцінок, навіть кава-брейк) елементи. Той, хто захищається, повинен прожити, освоїти і утримати відразу три напрями діяльності:

1) об'єднання та упорядкування, тобто. вишикуватися в - установлений ритуалом порядок дій: вихід до трибуни, виступ з презентацією на 5 - 7 хвилин, відповіді на запитання та зауваження, очікування оцінки тощо;

2) особливості мови звернень до відносин між людьми або які виробляють відповідну ідентичність за допомогою - повторюваних звернень до студента з боку викладача як до «колеги», «дослідника», «вченого», «на «Ви»;

3) спосіб (образ дії), яким діючі в ритуальній композиції досягають своїх цілей, наприклад, об'єктивного оцінювання результату студентського дослідження та рішення про прийняття його на цій підставі у професійне чи наукове співтовариство.

Перформативний характер ритуальних дій дає привід для різних тлумачень і розуміння, що і визначає силу емоційного - впливу, запам'ятовуючи, запам'ятовування, сприяє становленню соціальної та професійної ідентичності учнів.

Школа, як середня, так і вища, - це, крім інформаційного, ще й ритуальний захід, в якому учні набувають основного знання про функціонування соціальної інституції.

(З її вимогами, ієрархією, структурою влади, тенденціями і - трендами, що впливають на життєво важливі рішення). За допомогою перформативного ритуалу здійснюється перехід між повсякденним життєдайним світом молодих людей і соціальними вимогами навчального закладу (успішності та старанності). Учасники навчального процесу в ритуалах та

ритуалізаціях переробляють різницю між інтенціями учнів та інтенціями школи як інституції.

Беручи участь у перформативному ритуалі, той, хто навчається, засвоює, що соціальна комунікація (спочатку в навчальному закладі, а потім і на робочому місці) багато в чому залежить від того, як люди розміщують свої тіла в ритуальній дії, що розгортається під час захистів, презентацій , конференцій.

Викладачі і учні звертають увагу, яку тілесну дистанцію в аудиторії вони вибирають, у що одягаються, яку позу вони приймають, які жести використовують, які слова розмовляють і з якими інтонаціями, тобто. на вербальну та невербальну поведінку.

У цьому плані традиційні усні іспити, які так наполегливо - прагнуть замінити тестуванням, є одним із класичних - перформативних ритуалів, «ритуалів переходу». На усному екзамені той, хто навчається, не просто повинен продемонструвати знання, поклавши їх у грамотній словесній формі, а й освоїти ритуал питання відповідного спілкування, реагуючи не тільки на слова, а й на емоції, інто нації, риторичні прийоми викладача (іронію, що наводять у проси, приклади). Для викладачів усний іспит - це теж не просто форма самоствердження, а форма прояснення того, що вдалося донести до студентів, в які асоціативні ряди вони вбудували свої

знання, які приклади наводять і т.д., тобто. форма отримання зворотного зв'язку та корекції помилок. Саме на усному іспиті студент може навчитися розрізняти та проясняти, пояснювати та взагалі зацікавлювати в собі. Це те, що робить знання актуальним. Тут важливо зуміти вирішити проблемне завдання, перевести інформацію у мовну дію.

«Ритуали переходу» до професійних спільнот (іспити, захисту, студентські конференції) у сучасній освітній культурі багато в чому зливаються з переходом з юнацтва у доросле самостійне життя. Тому в організованих за ритуальними - правилами умовах у молодих людей проявляються проблеми несформованості відносин з іншими людьми, їхня нездатність діяти за правилами спільноти (формальними та неформальними). Молода людина виявляє непрожитість емоцій і почуттів, які сформували б досвід, що дозволяє будувати самостійні відносини з світом та іншими людьми на основі почуття взаємоприналежності. Це, проблеми та

перспективи вищої школи на етапі модернізації , наприклад, почуття урочистості заходу (і пов'язаний із цим почуттям стиль одягу, манера говорити, необхідність дякувати за питання тощо). Почуття взаємоприналежності формується у тілесному проживанні віч-на-віч із зацікавленими та обізнаними людьми емоційно напружених ситуацій (наприклад, ситуації публічного звіту чи виступу).

Перформативний ритуал - це вибудовування відносин з Іншим, перед обличчям якого ти щось собою і з себе маєш уявляти, проведене за певними не тобою правилами, сценарієм. Тому ритуали перешкоджають виникненню споживчого та технічного відношення до інших людей. Безперечний плюс навчальних ритуалів у тому, що той, хто навчається, не просто дізнався про що-небудь, а прожив, вистраждав своє знання і визнання.

К. Вульф також звертає увагу на те, що «ритуали - це - інституційні зразки, в яких інсценуються і виконуються знання, що колективно розділяється, і практика, що колективно поділяється. в яких отримують підтвердження самоподання та самоінтер- претація суспільного ладу» [3. С. 31].

Питання самоподання та самоінтерпретації для сучасних молодих людей стоїть особливо гостро. Якщо з самоподанням (самопозиціонуванням) більша частина учнів справляється, тому що можна використовувати позитивно забарвлені слова-кліше: «амбітний молодий чоловік», «приваблива дівчина без - комплексів» та ін., то коли необхідна самоінтерпретація - рефлексивність , то виникають серйозні проблеми. Учні, говорячи щось , що неспроможні пояснити, що вони цим хочуть сказати, тобто. не виходять на рефлексивний рівень розуміння та саморозуміння. Якщо ще в описовому режимі або режимі переказу вони ще можуть працювати, то відповісти на запитання, чому вони сказали або зробили саме так, а не інакше, вони не можуть. На вирішення цієї проблеми спрямовані різні навчально- рольові ритуали. Наприклад, ритуал становлення вченимдователем, де навчається освоює процес дослідження від поста- новки проблеми до подання та захисту. У даному ритуалі важливі наступність, майстер-клас, який показує науковий керівник, і важливо підтвердження ідентичності спільноті вчених - «комп тенція». Матеріалізованим результатом навчально-рольових ритуальних дій є курсові та дипломні роботи, наукові статті. Написання

статті - це складне завдання для учня, але навіть есе або відгук, написані самостійно, закріплюють у учня образ послідовності дій у процесі вирішення пошукових та про-проблемних завдань.

Найважливіше, на наш погляд, те, що завдяки ритуальному по вторженню і емоціям, що при цьому виникають, ці події зберігаються від забування; одночасно завдяки повторенню пожвавлюється та укріплюється - ідентифікація з подіями, що становлять основу наукового та навчального життя навчального закладу (конференціями, конкурсами, захистами). Повторюваний характер ритуалу гарантує, що така подія згадується і актуалізується кожен навчальний рік, щоб учні старших і молодших курсів, магістри, аспіранти та професура могли ідентифікувати себе з цією подією. За допомогою емоцій, що при цьому виникають, підростаюче покоління інтегрується у створене ритуалом наукове та професійне співтовариство.

Для деяких особливих, але постійних повсякденних ритуалів вірно те, що за допомогою міметичного процесу в них набуває знання про те, як діяти. Це інкорпороване імпліцитне, особистісно та практико-орієнтоване знання як таке містить образи та зразки дії, цінності та норми, а також соціальні професійні вміння. Значна частина набутого таким чином практичного знання - це частина пам'яті, вона може бути активною. ванна, інсценована і виконана в новій робочій ситуації. У час перформативного ритуалу відбувається «перезапис» символів та перерозподіл пов'язаних із цими символами ролей та повноважень, після чого співтовариство може нормально функціонувати. Тоді виникають ієрархії та рольові розстановки, що запобігають функціонуванню. нне змішання, накладання ролей, необґрунтоване делегування повноважень та ін. Ритуал дозволяє зробити процедуру «виправлення імен», я к говорив Конфуцій, коли «батько є батьком, а син — сином», тобто кожен веде себе відповідно до названого і обраного способу дій .

3.3. СТРАТЕГІЯ ЛЕКЦІЇ ЯК ГІБРИДНОЇ АРХІТЕКТУРИ

В якості основи публічного практикуму була обрана перформативно-театральна техніка подання проміжних результатів випускний кваліфікаційної роботи, названа автором архітектурно- педагогічний перформанс. Основні цілі

проведення практикуму: актуалізація тем випускних кваліфікаційних робіт магістрантів та залучення студентів до наукової
порядок денний науково-дослідного інституту урбаністики та глобально- го освіти.
Дизайн заняття
За два місяці до події магістрантам було дано завдання підготування та відрепетирувати науково-популярний виступ, що представляє тему та отримані після закінчення першого року навчання результати, але зробити це було потрібно через переосмислення та уявлення своєї роботи як конкретного, фізичного об'єкта міського освітнього кварталу. Для цього кожен студент вибирав собі елемент-аватар, який реально міг би існувати в просторі міста, і таким чином створити давав якийсь смисловий місток між своєю роботою та освітніми
можливостями простору мегаполісу, реаліями сучасної урбаністики. Як матеріальне уявлення аватара виступало схема тичне зображення міського об'єкта, роздруковане на аркуші паперу.
Як перформативна дія, виступаючий представляв свою випускну кваліфікаційну роботу, виходячи в центр зали з зображенням аватара, і вбудовувався у фантазійний громадський простір, знаходячи своє місце в імітації міського освітнього кварталу.
На кожен виступ відводилося трохи більше п'яти хвилин. Крім очного формату, за відсутності можливості бути присутнім особисто, магістрантам було надано можливість підготувати та продемонструвати відеоролик. Після завершення виступів усім присутнім було запропоновано- але вийти до свого аватара, вибудувати освітній квартал і відре-
лексувати його структуру та взаємозв'язки через короткий зміст своїх та сусідських випускних кваліфікаційних робіт.
Опис практики
В архітектурно-педагогічному перформансі взяли участь 19 магістрантів та один модератор. Учасники обрали такі аватари для представлення тем своїх магістерських робіт та представили їх таким чином:
1 тема: географія у сучасному освітньому середовищі. Аватари елементи навігації «ДЕ Я?» і «Я ТУТ». Учасниця взяла на себе роль сполучної ланки - абстрактного відвідувача освітнього квар- тала, який спочатку не знає, куди потрапив, але наприкінці перформансу

відкриває собі освітні можливості міста. Вибрана роль співвідноситься з темою роботи і здійснює відкриття та закриття перформативного процесу.
2 тема: проектування універсальних багатофункціональних мандрівок у школі для молодіжних спільнот та об'єднань. Аватар "Міська площа". Учасниця постаралася переосмислити роль рекреації. ції у просторі школи через асоціації, пов'язані з міською пло-
щадю як місцем перетину безлічі смислів.
3 тема: реновація шкільних просторів. Аватар – «рекреація школи ли» (виступ у форматі відеозапису1). Досвід цієї учасниці показав, що не всі студенти готові до перформативного формату і ширше му взаємодії зі своєю темою. Подання теми пройшло дуже Зазвичай, зв'язку з муніципальним простором не збудовані. 4 тема: формування спільноти у школі. Аватар – «дороги, створ ють зв'язки» (виступ у форматі відеозапису). Учасник пред-
вил внутрішньошкільне співтовариство як довгий шлях, дорогу. Була викон тана взаємозв'язок між різними учасниками освітніх відносин ній з початку їх формування, як і початку будь-якого пішохідного шляху з маленького кроку, який може бути важливою подією для всіх людей, пов'язаних із освітньою організацією.
5 тема: розвиток шкільної території та її використання на перервах. Аватар – «міський суспільний простір – амфітеатр». Учасник постарався побачити новий функціонал шкільного двору, представивши його частиною міський громадський амфітеатр як об'єкт, вхідний у кожній школі для проведення уроків на вуличній території освітньої організації. У своєму виступі він обґрунтував можливості пришкільної території як соціокультурного центру не тільки- до для самої школи, але й для мешканців прилеглих будинків.
6 тема: цифрова трансформація соціокультурного середовища ДОП. Аватар – «QR-код (як елемент інтелектуального міського середовища)». своєї випускної роботи учасниця розробляє інтерактивний веб- квест, який покликаний допомогти дошкільникам та їхнім батькам у освоєнні соціокультурного простору міста; запропонувала розміщувати провідне на нього посилання у вигляді QR-коду в про подорожі освітнього кварталу та реального міста.

7 тема: створення проекту з реконструкції рекреації першого поверху корпуси підліткової та старшої шкіл. Аватар - "будівля гімназії".
Саме цей об'єкт, що представляє традиційну освітню організацію, визнаний учасниками центральним і найбільш значущим у пер форманс. Говорячи про можливості міста, вони зберегли орієнтир на школу як головне джерело знання у житті дитини.
1 Відеоролик, записаний учасницею №3 для архітектурно-педагогічного перформансу
доступний за посиланням
https://disk.yandex.ru/i/hQlsJbD4p7aqOA

8 тема: створення середовища для формування у учнів потребовості у здоровому способі життя. Аватар - "їдальня в школі". Учасниця не зважилася винести свій об'єкт у міське середовище, залишившись усередині шкільного простору, і цей виступ виявився одним із самих слабих за весь перформанс.
9 тема: дизайн-проект системи зоодома з реалізацією передпрофільних і профільних маршрутних листів з біології. Аватар - "зоодім".
Яскравий виступ та зібраний у форматі кольорової аплікації аватар зробили цей об'єкт одним із найбільш запам'ятовуваних. ставила свій проект будівлі, в якій вона пропонує проводити виїзні заняття, що передбачають спостереження, догляд та навчальний контакт з
різними тваринами.
10 тема: проектування сучасного освітнього середовища з використуванням артефактів шкільної повсякденності. Аватар - "артефакт". Як графічний знак учасниця зобразила кілька силуетів стін один за одним, що утворюють ланцюг, як символ того, що артефакти
пов'язують людей та простори, персоналізують та передають досвід їх
взаємодії.
Під час перформативної дії учасникам було запропоновано творити свій артефакт, розписавши білою гуашшю руки виступаючої. Виступ вийшов дуже емоційним, особистим та ефективним.
11 тема: організація мотивуючого середовища для додаткової освіти для учнів. Аватар – «будівля будинку дитячої творчості».

Особливою частиною заходу стала запропонована учасницею дія, перформанс у перформансі, - колективне конструювання качечок з стандартних наборів конструктора Lego. Учасники та глядачі, отримавши однакові невеликі набори деталей, намагалися зробити качечку, не подібну до інших, символізуючи цим творче розмаїття під-
ходів до навчання у будинку дитячої творчості
12 тема: адаптація освітнього середовища для учнів з на порушеннями зору. Аватар – «мабуть невидимо». Символ своєї роботи учасниця нанесла прямо на шкіру, розписавши обличчя та руки зображенням безлічі очей, що символізувало погляд людини, дитини з проблемою.
Актуальність порушеної проблеми та важливість теми випускної кваліфікаційної роботи була доведена в рамках перформативного виступи та активно підтримана учасниками. Завершальним елементом перформансу стало включення глядачів до освітнього кварталу: всім бажаючим було запропоновано вийти до учнів і зайняти порожні, на їхню думку, місця. Таким чином, у квар талі додатково з'явилися дитячі майданчики, освітлення, спортивний
комплекс, зони для усамітнення та інші середові елементи.
Відгуки учасників та аналіз результатів
Після перформансу учасники дали зворотний зв'язок, рефлексуючи подію в цілому та свою роль зокрема.
Першим результатом перформансу стало переосмислення тем і підтримання робіт магістрантів та їх актуалізація. Учасники повідомляли про задум теми, про практичне застосування своїх розробок і реальної можливості їх втілення, каузально обговорювали слабкі точки у своїх працях:
Другим результатом стало тренування навичок суспільних освоєння нових просторів, роботи в популярних форматах.
Багато хто відчував труднощі при спробі формулювання наукової теми більш простою мовою та підготовкою виступів:

- «Не відразу було зрозуміло але, як перекласти тему моєї роботи з більш наукового на неформальну мову у науково-популярному виступі. Довго не вдавалося скласти концепцію свого виступу, якими смислами наповнити розповідь»;
- «Важко було розробити концепцію виступу, продумати об'єкт родського середовища, який зможе корелювати з темою випускної кваліфікації
фікаційної роботи».

Крім того, перформативна техніка передбачала фізичний акт присутності та взаємодії з простором, що викликало різноманітну реакцію магістрантів, які намагаються імпровізувати.
рувати в незнайомому приміщенні:

- «Було дещо хвилююче на початку виступи, оскільки не позначено використання простору, сцена виявилася не задіяною».

Третім результатом стала побудова нових соціальних зв'язків та інформування один одного про свої теми та досягнення. Учасники від-
мічали вдалу взаємодію всередині групи:

- «Формат перфомансу відбив взаємозв'язок робіт усіх учнів курсу, незалежно від обраної теми випускної кваліфікаційної роботи. Кожен учасник зробив свій значний внесок у формування освітнього середовища вигаданого міста»;
- «Захід повністю виправдав очікування, думаю, що в ході виступу мені вдалося залучити

увагу колег до проблеми низької ефективності використання шкільної території в освітньому процесі. Був радий стати частиною перфомансу, розробленого разом із моїми одногрупниками».
І, нарешті, **четвертим результатом** стала рефлексія своїх досягнень.
ній та зміцнення зв'язку змісту робіт з реаліями міського середовища. Більшість учасників відзначили минулу подію як вдалу, вира зили готовність використовувати отриманий досвід у подальшій роботі над своєю темою:

- «Для мого професійного розвитку дана практика дала можливість підвищити вміння узагальнити свою роботу, продумати тему виступи, виходячи з популярних форматів, а також концептуально мислити»;
- «Я вважаю, що ми вирішили поставлені перед собою завдання та розкрили освітні ресурси міста для роботи з дітьми».

Отож, завданнями архітектурно-педагогічного перфомансу було включенонння магістрантів у актуальний міський порядок денний, усвідомлення міста як джерела додаткових освітніх можливостей, переосмислення тем випускних кваліфікаційних робіт та їх реалізованості у прак тичної реальності, ініціація наукової взаємодії між студентами та розвиток навичок публічних виступів учасників. Спираючись на висловлювані в

процесі перфомансу думки учасників та їх відгуки після заходу можна сказати, що завдання були успішно вирішені.
Успішний досвід застосування перформативної техніки для вирішення задач з актуалізації тим, більшої їх практичної орієнтованості та рефлексії студентів над змістом своїх випускних кваліфікаційних робіт дозволяє рекомендувати даний формат для використання
у навчанні магістрантів. Команда викладачів магістратури «Проєктування та дизайн освітнього середовища» планує продовжувати організацію нізацію освітніх подій як у вигляді перформансів, так і експериментуючи з використанням інших творчих технік з арсеналу тимчасових художників та артистів.

3.4. Стратегія ПЕРФОРМАТИВНОЇ ЛЕКЦІЇ

> Перформативна лекція – це постмодерністське дослідження, яке хоче бути одночасно артистичним та освітнім жестом. дає учаснику ідею лише частково, змушуючи оцінювати її правду, свою правду і правду виконавця. виходить відкладене розуміння того, що сталося

Французький філософ Жорж Діді-Юберман у роботі«Confronting images» зазначає, що художник проходить ланцюжком знання, розбиваючи його на порозі повної розгадки, щоб змусити знання локалізуватися десь ще, якось інакше [4, p. 16]. Лекція-перформанс створює динамічну ситуацію, намагається винайти саме знання, його компоненти всерединіперформативності .
Дійсність цих практик пояснюється не лише передачею знання – видимого, прочитуваного, невидимого. Їхня дієвість виробляється в переплетеннях, навіть у плутаниціз сполучених ізруйнованих знань, з вироблених не-знань [4, p. 16].
Дослідниця Анастасія Дмитрівська зазначає, що в цьому випадку «природним чином виявляються поставленіпід питання різніконвенції освітнього процесу, через що людям, що слухають або беруть участь у подібних практиках, доводиться переглядати іспособи своєї участі, поведінки, рівень довіри, вимоги, атрибутику та інше» [1].
1. Принцип самоутворення, автореферентності.
Лекція-перформанс, як і будь-який добрий перформанс, дає прикордонний досвід, здатний викликати трансформацію учасників. Наявність цього досвіду визначається «петлею реакції у відповідь», постійно перебуває в розвитку, сприймається як автореферентна, самоорганізується система.

Якщо в класичній лекції увага приділяється пошуку можливостіконтролювати цю систему, то в центрі інтересу перформативної лекції виявляється особлива форма автопоези цієї системи. З цієї причини перформативна лекція не може бути до кінця спланована ізалишається непередбачуваною. Важливим фактором є «обмін ро-лями»: йдеться про співтворчість лектора/перформера істудентів. Щоб стати частиною перформансу, студенти повиннімати можливість робити все те, що робить перформер. Подієвість повинна сприяти появівідчуття, що вони безперешкодно можуть взяти в ньому участь. Більше того, щоб усвідомити можливість своєї участіта впливу своїми діями на хід лекції-перформансу, студенти, по-перше, мають стати свідками того, як ефект, досягнутий їх втручанням, руйнується в результаті наступних дій інших. По-друге, студенти повинні усвідомлювати, що незалежно від того, чи втрутиться вони в те, що відбувається, виступивши в ролі, лектор після кожної тези замовкає, іпродовжує висловлювання, пропонованої перформером, чи ні, - своєю поведінкою вони впливають на хід лекції, івід них залежить, в якому напрямку буде розвиватися «петля реакції у відпов□дь». У контексті можливостей перформативної лекції для культурологічної освіти меніхотілося б розглянути три категорії перформативності, яківиділила теоретик сучасних перформативних практик Ана Вуянович [5]:

1.Перформативність щодо інституційного середовища. У цьому випадку перформативна лекція може виступити як мистецтво, яке враховує середовище, в якому виробляється. У першу чергу це умови, що диктуються інституцією. Місце проведення лекції-перформансу - аудиторія, ішире університет, а також класична ієрархія ролей викладач-студенти - явно вказують на сферу вищої освіти. Вона є свого роду рамковою конструкцією, всерединіякої всіма учасниками відбувається якесь дійство. Порушення жанрових умов (учасники практично в жодний момент перформансу не можуть з впевненістю сказати, на якого роду заходівони знаходяться), просторових умов (лекція в нетиповому місці, наприклад, лекція в русіна вулиці, лекція про кіно в кінотеатріїт.д.), досвід обміну ролями, взаємного спостереження з наступною рефлекс□єю може призводити до кризи ішуканому пограничному досвіду. Наприклад, студенти, щоб почути лекцію до кінця, мають стати її учасниками. Встановлюється "плата" за знання: лектор після кожної тези

замовкає, іпродовжує висловлювання, тільки якщо отримує тезу від студентів у відповідь.

2. Перформативість щодо соціальної ситуації, в якій відбувається перформанс. Відповідно і Остину, і Дерріда, перформативність не має значення сама по собі, тому що виникає в контексті. Відповідно, щоб посилити перформативну дію, потрібно вивчити контекст, в якому буде виробляється перформанс. Ймовірно, перфор-манс матиме більшу перформативну силу, якщо він піднімає якесь важливе питання цього контексту. У кон екстікультурологічної освіти це може бути зосередженість на множинних дискурсах повсякденності, колонізованих, пригноблених, забутих або некогнітивних аспектах людської культури таких, як тиша, відсутність, незнання, невидимість, зникнення, симуляція симостівід того, чи втрутиться вони в те, що відбувається, виступивши в ролі, лектор після кожної тези замовкає, і продовжує висловлювання, пропонованої перформером, чи ні, - своєю поведінкою вони впливають на хід лекції, і від них залежить, в якому напрямку буде розвиватися «петля реакції у відповідь». У контексті можливостей перформативної лекції для культурологічної осв□ти меніхотілося б розглянути три категорії перформативності, яківиділила теоретик сучасних перформативних практик [5]:
Перформативність щодо інституційного середовища. У цьому випадку перформативна лекція може виступити як мистецтво, яке враховує середовище, в якому виробляється. У першу чергу це умови, що диктуються інституцією. Місце проведення лекції-перформансу - аудиторія, ішире університет, а також класична ієрархія ролей викладач-студенти - явно вказують на сферу вищої освіти. Вона є свого роду рамковою конструкцією, всерединіякої всіма учасниками відбувається якесь дійство. Порушення жанрових умов (учасники практично в жодний момент перформансу не можуть з впевненістю сказати, на якого роду заходівони знаходяться), просторових умов (лекція в нетиповому місці, наприклад, лекція в русіна вулиці, лекція про кіно в кінотеатріт.д.), досвід обміну ролями, взаємного спостереження з наступною рефлексією може призводити до кризи ішуканому пограничному досвіду.
Наприклад, студенти, щоб почути лекцію до кінця, мають стати її учасниками.
Встановлюється "плата" за знання: х учасників.

По-друге, студенти повинні осмислити тип перформативності , зокрема прийом парафікації. Наприклад: лекція про мультикультуралізм, прочитана «з точки зору» української, європейської культури,
3. Перформативність щодо ширшої соціальної розуміння у кожному конкретному випадку.
Висновок. Будучи гібридом художнього дослідження, візуального мистецтва та перформативних оповідальних технік, формат лекції перформансу зачіпає статус і потенціал мистецтва в суспільстві знань, механізми виробництва знань через мистецтво. Суперечлива амбівалентна природа цієї практики проглядається вже з назви: "лекція-перформанс". Лектор-перформер створює мистецтво/освіту за допомогою читання лекцій, використовуючи усне мовлення як основний виразний засіб. Матеріалом такої форми лекції виступає інформація (теорії) і те, що з неї випливає, просторово-часовий контекст і вихід за його межі. Знання тут є «результатом артистичного зусилля» [4]. Створення умов для перформативності лекцій щодо інституційного середовища та соціальної ситуаціїї, іширшого соціального середовища дозволяє зробити освіту майбутніх митців актуальним.
Орієнтований перелік формулювань мети перформативної лекції***:***
● ***пізнавальний (освітній) аспект*** — *заохочувати до*:
- засвоєння нового матеріалу,
- повторення матеріалу,
- закріплення матеріалу,
- розуміння основних понять, теорій, законів мистецтва;
— *формувати уміння*:
- допитуватись художньо розгорнуту істину;
- встановлювати закономірності в розвитку художніх явищ і подій;
- виявляти сутнісний смисл художнього тексту;
- систематизувати і узагальнювати жанрово–стильові риси художніх текстів;
- самостійно знаходити причинно-наслідкові зв’язки між художнім текстом і соціокультурним контекстом;
- порівнювати художні тексти і артефакти, розкривати в них загальне і особливе;
- конкретизувати набуті мистецькі знання;
- ставити взаємопов’язані проблемні запитання ;
- індуктивно і дедуктивно міркувати;

- активізувати художню інтуїцію і трансцендентальну рефлексію при
виконанні навчальних завдань;
- мотивувати і обгрунтовувати свої дії в ігрових ситуаціях та навчальних дискусіях;
- сприяти а) збагаченню словникового запасу; б) посиленню комунікативних властивостей мовлення (експресивність, виразність); в) розширенню сенсорної сфери; г) удосконаленню само - і взаємоконтролю;
- долати труднощі в навчанні;

● ***розвивальний аспект*** — *сприяти (викликати і утверджувати бажання,актуалізувати особистісний смисл, заохочувати до) розвитку* :

- художніх здібностей ;
- творчої активності під час виявлення міжфреймових зв'язків у процесі емоційно-смислового проживання навчальної інформації;
- художньо – інтелектуального інтересу;
- якостей творчого (дивергентного, дизайнового) мислення:

▪ *семантичної гнучкості* (прагнення до різних способів вирішення завдань, вміння перебудувати хід міркувань з прямого на зворотній, знайти незвичайний спосіб або відключитися від звичного способу розв'язання задачі);

▪ *самостійності* (прагнення самостійно проводити міркування, знаходити своє рішення, робити власні висновки, ставити завдання і т.д.);

▪ *критичності* (прагнення до оцінки достовірності отриманої інформації, якості відповідей своїх товаришів);

▪ *метафорично-алегоричної імагінативності* (евристичного висунення версій-гіпотез [синектики] предметної інтерпретації на основі алегоричних асоціацій або зміни ключових метафор «герменевтичного кола», розширення і конкретизації контексту культурового інобуття перетвореної предметної форми, «розпредмечування» знання чи добудови «чистого» знання).

● ***виховний аспект*** — *пробуджувати особистісний смисл становлення і удосконалення:*

- духовних потреб;
- почуття подивування незвичайним художньо – естетичним рішенням, позиції; парадоксальності мистецьких фактів і культурологічних теорій;

- відповідальності, організованості, дисциплінованості, громадянського обов'язку, честі, порядності, скромності, правдивості;
- уважності, зібраності, спостережливості;
- толерантності і співчутливості;
- почуття особистої гідності, самокритичності, самовиховання;
- культури поведінки, мовлення, свідомої дисципліни.

Орієнтовний перелік завдань реалізації перформативної дидактики

Чи не найважчим для студента – практиканта є визначення завдань уроку. Типовою помилкою, якої припускаються навіть досвідчені вчителі, є ототожнення завдань уроку з його метою. Утім, завдання – це складові мети уроку, шляхи її досягнення. Отже, для визначення завдань уроку потрібно мету уроку розбити на складові та визначити шляхи, які допоможуть її досягти. Щоб педагогічно правильно і чітко сформулювати завдання уроку, необхідно насамперед уявити ті дії учнів, послідовне виконання яких приведе їх до реалізації поставленої цілі. Згідно з сотеріологічною концепцією викладання мистецтва, навчальні, розвивальні і виховні завдання уроку художньої культури спрямовані на формування епістемологічної компетентності учнів. Вона передбачає:

освоєння

- понять «предметна сутність» (як антиномічна єдність надсущого архетипу цієї предметності, його об'єктивного існування в її родових ознаках і смислової (енергетичної) присутності цих ознак, зокрема в художньому вираженні); «художня форма» (як процес виявлення присутності (самопізнання, -вчуття) предметної сутності); «художній знак» (як позначення присутності предметної сутності); «художній смисл» (як означення лику предметної сутності, явленого в безконечних змінах); «художній текст» (як мовна проекція художнього смислу предметної сутності), «художній образ» (як картина оформленої миті в розгортанні (вираженні) художнього смислу);
- уміння розпізнавати межі «тіла» художнього знаку (-ікон, -індексу, -символу) з метою його смислового означення;
- прийомів смислового згортання і узагальнення (репрографії) в процесі зміни
- вектору споглядання (контекстуального рефреймінгу); способів «допитуваності» (апоретики) художнього смислу у

різноманітних типах інтерпретації художнього тексту, тобто техніки логічної організації мислительного пошуку в ході відстеження (ретро-, про-, і транспективної рефлексії) траєкторії появи і трансформації художньо-смислових комплексів;

- «абсолютного методу» трансцендентальної рефлексії (методу систематичного уточнення думки, за Г. Гегелем) як послідовного мисленого сходження від вихідної до «максимальної» абстракції (і навпаки) під час поліфункціонального обґрунтування повноти і адекватності пропонованих художніх моделювань предметної сутності;
- самооцінки власної художньо-рефлексивної компетентності за характеристиками гіпотетико-дедуктивної експлікації процесу пропонованого художнього моделювання сутнісного смислу і освоєння поліфункціональної мислекомунікації (ретро-, про- і транспективного аналізу), тобто позиції спостерігача за ним;

ціннісне осмислення

- типології знаково-символічних структур національної і світової культур та відповідних їм художніх форм за їх образно-смисловою природою (схематичних, де смисл > образу — символічних, де смисл ~ образу — алегоричних, де смисл < образу);
- типології художніх текстів за ознаками комунікативного функціонування, способами смислової кодифікації (семантично-, стилістично-, іконічно-риторичні), транстекстуальних взаємовідношень (інтертексти, паратексти, метатексти, гіпертексти, архітексти), семіотичними принципами їх організації та критеріями їх ранжування за рівнем цілісності оформлення сутнісного смислу;
- художніх практик смислового вираження сутності:

  - образно-предметної (культурний текст — зініційований «виробником-споживачем» арт-проект маніпулювання псевдосмислами і їх симулякрами);

  - символічно-смислової (художній текст — авторське інтелектуально-афективне конструювання мислеобразу сутності у просторі художньої форми);

  - знаково – схематичної (художній текст — духовне одкровення, смиренне наслідування сакрального канону, а його транслятор — споглядач сутності у просторі її існування);

- існуючих у культурній практиці стратегій дво- і тримірного означення художнього смислу предметної сутності — символічної (конструювання смислу за методом ПОСТ-адеквацій), синтагматичної (стереофонічної, - графічної «гри» смислами), парадигматичної (анаґогічної) та алгоритму їх верифікації;
- прийомів і психологічних механізмів метафоричного сприймання і міфологічного осмислення художніх текстів, тобто власне їх «музикального» світобачення;

розвиток

- *імагінативності* (*від лат. imago* — «образ») як інтегральної особистісної характеристики, що включає здатність до апрегенції (схоплення цілісного образу, смислу), ретенції (утримування в памяті), провіденційної рекогніції (асоціативного розпізнавання передбачуваного, метафорично-алегоричного «вгадування» неявленого образу, смислу), інтерналізованої референції (натяку, посилання);
- *креативності,* сутнісний зміст якої розкривається в моделях

дивергентного мислення — миттєвого, оригінального чіткого «чуття» проблеми;

латерального мислення — активізуючого інформування периферійних полів підсвідомості, зміну стереотипів;

вірогіднісного мислення — «вгадуючого» уявою, поєднуючого логіку відкриття і логіку його обґрунтування;

метафоричного мислення, що забезпечує ідентифікацію нетотожного, антиномічного встановлення подібного, розширення обсягу «бачення», нове осмислення старого (переінтерпретацію);

що означає:

- володіння нестандартними способами споглядання художньо вираженого сутнісного смислу (вгадування, схоплення, розпізнавання тощо);
- здатність до семантичної гнучкості у тлумаченні художньо-вираженого сутнісного смислу;
- здатність до адаптивної гнучкості тлумачення діалогу хронотопів у смисловій предметності художнього тексту (артефакту) ;
- здатність до продукування поліваріативного результату у нерегламентованих і невизначених ситуаціях епістемологічного обґрунтування художньо вираженого сутнісного смислу ;

виховання:

- *інтуїції совісті* як пробудження природного потягу до осягнення універсального соборного знання, тобто відання, тотожного для всіх і абсолютно завершеного бачення, визнання, приймання , що постає регулятором виявлення та іменування сутності в художньому тексті, а також запорукою, закликом і початком подальшого осягнення таїни буття ;
- *совісної віри* як *нужди* в істинному знанні, що просвітлює сповнене острахом відання надією і любов'ю, потреби відродити богоподібну сутність у пізнанні істини;
- *волі до сакрального* як прагнення до художнього співбуття з істиною, що передбачає здатність споглядача до *адаптаційного максимуму* і *синестезійності,* тобто співвідчуття, співпредставленості;
- *емоційного інтелекту* як здатності сприймати, інтегрувати, розуміти і рефлексивно управляти власними почуттями і почуттями учнів.

Визначаючи мету і завдання лекції, треба всебічно враховувати навчальні можливості його змісту для розвитку і вихоання учня і місце в системі уроків з даної теми.

Кожний студент – практикант повинен розуміти, що проведення якісного, ефективного уроку (тобто такого, який досягає своєї мети) є його провідним педагогічним завданням. Як же реалізувати на практиці це складне завдання? Адже критерії та вимоги до сучасного уроку численні, багатогранні й динамічні; вони охоплюють і загальнопедагогічний, і дидактичний, і психологічний, і виховний, і організаційний аспекти.

Отож, проектування уроку розпочинається з ***підготовчого етапу***, інакше кажучи, урок спочатку «народжується» в думках учителя й лише потім реалізується на практиці, аналізується, вдосконалюється. Раніше, коли в навчальному процесі переважав традиційний, чітко регламентований (як правило, комбінований) урок, достатньо було говорити про планування та підготовку до уроку. Нині, в умовах високотехнологічного забезпечення реалізації усіх складових процесу навчання, від учителя вимагається с***а***ме проектування уроку. Це дасть можливість перейти від довільних, хаотичних дій до послідовної, науково

обґрунтованої, системної, логічно вмотивованої діяльності. Учитель-початківець художньої культури, зазвичай, готується до проведення уроків у два етапи.

Перший етап — загальна підготовка до викладання предмету — охоплює опрацювання відповідної культурологічної й мистецтвознавчої літератури та сучасних надбань педагогічної науки. В результаті заломления об'єктивного значення цієї інформації (її педагогічних смислів та ціннісних установок) через призму свідомості вчителя, художньо-педагогічне знання постає предметом *"пояснювального розуміння* " (за М. Вебером) антиномічного зв'язку значення і смислу, одиничного і загального, образу і поняття. Результат "розпредмечування» і осмислення художньо-педагогічного знання виявляється у відповідному мовленнєвому (ілокутивному) продукуванні – *педагогічному наративі як універсальній характеристиці педагогічної культури, фундаментальному компоненті соціально-педагогічної взаємодії.* Адже знання мистецтва і культури – це не лише оволодіння рядом практик (художньої творчості, менеджменту культури і мистецтва, художньої комунікації та ін.), але й сукупність денотативних, прескриптивних, оцінних висловлювань. Їх визначальною характеристикою постає відповідність критеріям (справедливості, краси, правди), встановленим у конкретній спільноті «знаючих». А це завжди провокує конкуренцію і навіть конфлікти різних позицій, думок, особливо під час змодельованого агону – словесного турніру, кожний учасник якого всіма засобами стає на герць і до останнього боронить свою тезу. З цього погляду, *наративне знання* має цілий ряд переваг. Його модель зосереджена не лише на тому, ***що саме*** потрібно ***сказати***, щоб тебе почули, але й на те, ***що саме*** потрібно ***чути***, щоб потім мати можливість говорити. Тобто риторика вчителя має допомагати розширити і поглибити версії-інтерпретації учнів. Мовленнєві акти у цьому різновиді знання повинні реалізуватися не лише особою, що говорить, а й тим, хто слухає і діє. Причому, реалізуватися на основі принципів толерантності і взаємоповаги. До речі, проблема темпоритму колективного входження учасників наративної комунікації в головне референтне поле розповіді потребує особливої уваги. Адже у ситуації постмодерністського релятивізму, з його невизначеністю, неконтрольованою фрактальністю,

прагматичною парадоксальністю, традиційне значення слова "знання" зазнало кардинальних змін. Стратегія взята не на «топологію шляху до істини» (еротематичну катехизацію, евристику), впровадження технології допитуваності істини (як правильно сформулювати питання? до якого банку даних спрямувати учня, щоб він не заблукав у «пусто-порожній мовній грі»?), а на свідоме продукування її *смислових симулякрів*. Нині більш ефективними вважаються формулювання питань, типу: "яка доцільність у цьому?", "як це можна продати?" У сучасних умовах загальнодоступності net-банків даних — цих «енциклопедій майбутнього» — ефективнішим є той, хто уміє актуалізувати потрібні дані, продукувати нові ідеї задля вирішення єдиного завдання − власної самореалізації. Педагогічний наратив (на рівні знання-любові), втілюючи багатющий досвід «проживання» людських злетів і падінь, може слугувати оберегом учня під час вибору «інноваційних» засобів сходження до цієї мети.

Другий етап — це безпосередня підготовка вчителя як ***синектора*** *(синектика* (з грец. "*суміщення різнорідних елементів*") − метод пошуку творчих рішень, мозковий штурм з використанням аналогій, запропоновний Вільямом Гордоном (США) в середине 50-х гг.) ***і скрайбера*** («*скрайбінг*» (з англ. «*розмітка*»)− стиль ведення презентацій; *скрайб* − спрощені ілюстрації і схеми замість багатослівних і нудних описів деятельности предмету, явища, події; *скрайбер* −автор скрайбу) до проведення конкретного уроку або системи уроків у межах теми або розділу навчального матеріалу. Під педагогічним проектування уроку розуміють розробку системи взаємодій учителя-синектора з іншими членами синектичного колективу, яка спонукає до активізації творчого мислення учнів, пошуку ними неординарних способів генерації нових ідей у процесі інноваційної діяльності. Адже у цифрову епоху учитель — це не просто online-тьютор. Він стає аналітиком і менеджером інформаційних ресурсів, розробником і конструктором курсів, модулів, фрагментів уроків з використанням інтерактивних мультимедійних інструментів. Згідно з останніми матеріалами UNESCO (червень, 2013 р.), сучасна *е-дидактика (цифрова дидактика, мобільне научання)* має відповідати таким стандартам: «а) сприяти і надихати учіння і творчість учнів; б) проектувати і розробляти методи цифрового научання і системи оцінки; і в) спонукати вчителя

дбати про свій професійний ріст і лідерство»[*The National Educational Technology Standards for Teacher*s.ISTE.Retrieved on June 3, 2013 from: http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers]. З цією метою комісія UNESCO визначила такі компетенції вчителя цифрової епохи: а)“інтегрувати ІКТ у процес научання і створення моделей теорії учіння; створення таксономічних моделей з використанням ресурсів ІКТ; б) застосування ІКТ у “запланованій” і “спонтанній” навчальній взаємодії; в) розробка презентацій з інкорпоруванням ресурсів ІКТ” Як бачимо, американський ISTE-стандарт наділяє учителя функціями інженера-проектувальника і конструктора ефективного навчального середовища. Розвиток конструкторського мислення учителя передбачає його здатність:

- визначати цілі научання, створювати оснащене технологіями навчальне середовище, зорієнтоване на індивідуальний темп учіння і результат;
- проектувати інтерактивний зміст еристичного научання (завдання, проблеми, проекти і види діяльності) з инкорпоруванням цифрових інструментів і ресурсів ІКТ;
- розробляти методи дидактичної оцінки за ІКТ-таксономією та розширювати її можливості її впливу на удосконалення викладання та мотивацію учіння учнів.

Ось лише приблизний перелік інструментів і ресурсів ІКТ, яким нині може користуватись учитель:

- комп’ютерні технології на базі CD-ROM (текстові редактори, гіпертекстові редактори, редактори мультимедійних презентацій);
- технології Веб 1.0 (електронна пошта, форум, аудіовідео, чат, засоби IP-телефонії, програми-оболонки (платформи) для створення online-курсов і организації дистанційного навчання);
- технології Веб 2.0 (блоги, ВІКІ (технологія колективного гіпертексту), сервіси соціальних закладок, сервіси для збереження і створення Power Point презентацій, мікроблоги (сервіси для професійного спілкування), соціальні медіасховища (фотосервіси, відеосервіси, подкасти), контактні сервіси, соціально-пошукові системи);
- технології Веб 3.0 або мобільні технології (Smart-технології, сервіси для створення віртуальних мереж, «хмарні» технології

(Cloud computing), Telepresence-технології).

Проектна діяльність за своєю сутністю є й одночасно синтезуючою діяльністю вибору з усіх знань про урок саме тієї інформації, що є необхідною для вивчення конкретної теми, раціональною саме для цього заняття, саме для таких дітей.

Створення теоретичної моделі уроку

На цьому етапі вчителю необхідно:

- чітко визначити місце уроку (його змістового і методичного аспектів) у межах навчального курсу, розділу, теми;
- сформулювати загальну мету вивчення цього матеріалу;
- відібрати з опрацьованої методичної літератури, власного досвіду педагогічні ідеї, використання яких забезпечить досягнення поставленої мети найбільш раціональним шляхом;
- визначити тип і загальну форму проведення уроку;
- визначити необхідну матеріальну базу, перелік інформаційних джерел та наочності.

Метою такого моделювання , звісно, постає забезпечення ефективної організації індивідуальної навчальної діяльності учня. До основних елементів цієї діяльності, як відомо, відносяться:

- пошук і вибір учнем смислоутворювального мотиву учіння (основу якого становить один із базових смислів людської діяльності – перетворення, комунікація, прагматика, кооперація, конкуренція і досягнення);
- створення стимульно-смислової концепції мотивації учіння (його процесуальної чи результуючої орієнтації);
- самооцінка актуального рівня художньо-ітелектуального розвитку («просто пережитого» і рефлектованого);
- коригування наміру учіння, моделювання засобів і реалізація плану його реалізації.

Однією з умов досягнення визначеної учнем мети і завдань постає застосування способів збереження індивідуального траєкторію розвитку учня, а саме:

- розробка системи індивідуальних завдань учням на уроці і для домашньої роботи (типу: «Моє бачення смислу художнього тексту…», «Моє розуміння причин…», «Чому я не приймаю позиції…», «Мій варіант аудіо-, відео-, дизайнового оформлення теми уроку…» тощо);

- організація парної і групової роботи;
- пропозиція учням самостійно вибрати зміст домашнього завдання, тему творчої роботи тощо.

До речі, спеціально для реалізації таких потреб учителя (зокрема у сфері мистецької освіти) існують вузькопрофесійні мережі (Linkedin, Дневник.ру, Instudies.com), як особливі сховища контенту з розширеним соціальним функціоналом. Створення яскравих інтерактивних презентацій забезпечують програми MS Power Point і он-лайновий сервіс Prezi.com. Він не потребує установки програмного забезпечення, відходить від звичного поділу на слайди і постає нескінченною білою віртуальною дошкою, с розміщеним на ній контентом (текстом, зображеннями, відео). Із цього довільно розміщеного контенту можна сформувати варіативні художньо-інформативні блоки і створити між ними надзвичайно ефектні переходи. Sparkol.com дозволяє створювати відеоролики з ефектом прорисовування сюжету олівцем від руки – ефектом *скрайбу*, який робить будь-яку презентацію по-справжньому оригінальною. Haiku Deck – бескоштовний додаток до AppStoret (магазину додатків для смартфонів і планшетних комп'ютерів фірми Apple) пропонує користувачам інструменти для створення практично таких же слайдів до презентацій, як і відомий настільний пакет PowerPoint, лише з двома відмінностями: у Haiku Deck презентації виходять значно привабливішими і, що не менш важливо, не такими нудними, як в Power Point. Slide Share.net – соціальний сервіс, який дозволяє користувачам викладати презентації PowerPoint, PDF, OpenOffice в Інтернет, розміщувати їх на інших сторінках в Інтернеті (наприклад, на шкільному сайті), зберігати та скачувати для особистих і колективних потреб. В окремий кейс можна згрупувати презентацію різних матеріалів у жанрі інфографіки. Йдеться про цілий спектр сервісів. Так, Infogr.am – сервіс, розрахований на тих, хто не знайомий з дизайном і програмуванням, але прагне за кілька хвилин створити привабливу візуальну презентацію скомпонованої художньої інформації. Easel.ly – це онлайновий сервіс для створення інфографіки, з допомогою якого можна підготувати технічно складніші ілюстрації. Piktochart.com – це веб-додаток, який дозволяє зробити підбірку готових графічних презентаций. Нарешті, розмаїті відео для уроку (відеолекції, демонстрації процесів створення сучасних арт-проектів, відеоуроків і

майстер-класів, 3D анімацій) можна знайти у відеохостингу YouTube.com., зокрема YouTube For Schools(2013 р.).

Розробка нормативної моделі уроку

Цей етап розпочинається з цілеутворення, тобто визначення його мети і завдань. Найбільш конструктивним є формулювання мети через систему результатів навчання, що плануються. Американський вчений Б. Блум окреслив шість рівнів освітніх цілей, які використовуються для визначення розвитку в учнів навичок мислення високого рівня (аналіз,синтез,оцінювання).

Рис.1 Піраміда Б.Блума

Представлена таксономія використовується в сучасній дидактиці в якості конструктора навчальних завдань*:*

на рівні репродуктивного засвоєння знань –

- згрупуйте за рисами, типами…
- складіть список понять для позначення…
- виструктуруйте за критерієм …
- викладіть одним реченням…
- згадайте і сформулюйте (зобразіть)…
- самостійно виокреміть у тексті…
- виявіть і обгрунтуйте зв'язок між…

на рівні розуміння –

- поясніть причини …
- спростуйте концепцію, підхід …
- спрезентуйте явище, подію у формі сенкану,есе
- спрогнозуйте подальший развиток , наступний етап …
- прокоментуйте положення, думку, позицію …
- переформулюйте тезу, визначення …

- наведіть додаткові приклади …

на рівні практичного застосування –

- графічно (за допомогою ікони, індексу, символу) зобразіть сутність ідеї…
- запропонуйте практичний спосіб, механізм …
- здійсніть свою інтерпретацію невідомого тексту…
- створіть перформанс на тему…
- проведіть арт-презентацію ідеї…
- розробіть сценарій драматичного втілення розвитку інтонованого смислу…
- створіть модель…

на рівні аналізу –

- здійсніть тропологічний аналіз…
- проведіть алегоричний аналіз
- визначте сутнісний смисл…
- проаналізуйте структуру … с точки зору …
- створіть низку запитань для з'ясування суті ідеї…
- побудуйте класифікацию … за критерієм …
- порівняйте позиції, погляди …
- виявіть принципи побудови…

на рівні систезу –

- запропонуйте новий (інший) варіант …
- розробіть стратегічний план …
- знайдіть оригінальний спосіб …
- придумайте гру, яка б …
- напишіть сценарій брейн-рингу на тему…

на рівні оцінки –

- проранжуйте … за критерієм…
- дайте оцінку …
- визначте критерії естетичного ставлення…
- дайте характеристику…
- обгрунтуйте доцільність …
- ваші враження від…

У 2024 р. Л.Андерсон і Д. Кратволь по-новому оцінили таксономію Блума і запропонували свою версію вимірювання рівнів когнітивних (мисленнєвих) процесів і знань. До перших ними було віднесено *розпізнавання, порівняння, диференціацію, класифікацію, пояснення, пригадування, розуміння, інтерпретацію, критику і рецензування, генерування нового, продукування.* До других — *фактичні, концептуальні, процедурні, метакогнітивні, стратегічні і самознання.* А щоб успішно керувати пізнавальною діяльністю учнів на уроці, необхідно чітко визначити компоненти його структури (мету, завдання, тип та форму проведення уроку, етапи організації навчальної діяльності, домашнє завдання) й функціональні зв'язки між ними. Кожний урок має свою, тільки йому притаманну структуру, характеризується своєрідною методикою його проведення, способами і засобами розв'язання дидактичних завдань кожного його етапу Так, для уроку засвоєння навичок і вмінь характерним є застосування в певній, дидактично виправданій послідовності системи вправ (вступні, пробні, тренувальні) і творчих завдань. У структурі уроку застосування знань**,** навичок і вмінь головним є самостійне виконання учнями комплексу завдань: актуалізація базових знань, виконання на їх основі вправ, обгрунтування способів їх виконання і одержаних результатів. Якщо вилучити хоча б один з її елементів, то помітно знизиться якість засвоєння навчального матеріалу Утім, урок не можна розглядати як статичну, раз і назавжди задану дидактичну форму. Це складна діалектична система, якій притаманні всі закони діалектики.

На етапах уроку відбувається безперервний рух від незнання до знання, від знання неповного до більш повного, тобто послідовне переживання учнем станів неусвідомлюваної некомпетентності, усвідомленої некомпетентності, неусвідомлюваної компетентності і, нарешті, усвідомленої компетентності. Тому ефективність кожного етапу уроку визначається використанням таких форм колективної та індивідуальної роботи, які б уможливили фіксацію такої емоційно-інтелектуальної драми. Наприклад, на етапі сприймання й усвідомлення навчального матеріалу можна використовувати три форми освоєння інформації учнями: догматичну, аналітичну і генетичну. Остання, за П.Ф. Каптеревим, включає еротематичний і сократичний

(евристичний) види, які не мають заданого наперед напряму пошуку відповіді і відкривають перед учнем різні шляхи і засоби наближення до істини. Це спонукає його до самостійної роботи з підручником, роздатковим матеріалом, до написання конспектів, тез, складання плану або таблиці викладу проблеми, чи просто активного споглядання її взуалізації. Етап осмислення вимагає широкої розумової діяльності учнів, а отже застосування методів продуктивного навчання. Ці методи поділяються на когнітивні, креативні і оргдіяльнісні. Вони передбачають самостійний духовно – моральнісний аналіз фактів (порівняння, узагальнення, розкриття причино-наслідкових зв'язків), формулювання висновку, виконання проблемних завдань тощо. На етапі початковому етапі практичної діяльності вчителю доречно мати під рукою власну картотеку з їх описом.

Реалізація нормативної моделі уроку

Так званий ***«конструктор уроку»*** (записана на папері послідовність дій усіх учасників навчального процесу) може мати вигляд плану, конспекту, сценарію уроку тощо. Визнавши головним суб'єктом навчального процесу самого учня, необхідно забезпечити врахування його інтересів, потреб і особистісних смислів, тобто ***стилів учіння***. Як відомо, Пітер Хані і Алан Мамфорд — визнані британські експерти і впливові дослідники в галузі стилів учіння. У своей книзі «Застосування *вашого* стилю учіння» вони виокремли і охарактеризували стилі учіння так званих *активістів, споглядачів, теоретиків і практиків.*

Активісти — учні, вільні від скепсису і упереджень, ентузіасти новацій, що схильні спочатку діяти, а потім обдумувати наслідки. Їх девіз: «Я маю спробувати все».Ефективності їх научання сприяють рольові ігри, насичена емоційна атмосфера, швидко змінюваний темп висунення нових завдань і привернення особистої уваги.

Споглядачі захоплені детальним збором інформації з метою ретельного дослідження і цілісного осягнення проблеми; люблять триматись осторонь і скрупульозно аналізувати свій досвід з різних точок зору, дослухаючись до інших, навіть альтернативних думок, перш ніж дати власний коментар.

Успіх їх научання залежатиме від створення сприятливих умов для участі в дослідженні поставленої проблеми: усамітненого слухання інформації, пильного спостереження за роботою інших та неквапного осмислення цього матеріалу з можливістю регулярного повернення до попереднього досвіду.

Теоретики інтегрують свої спостереження у комплексні й логічно вивірені обгрунтування пропонованих проблем і терпляче, крок за кроком долають труднощі на шляху від незнання до знання. Вони, як правило, перфекціоністи, і відчувають себе комфортно лише у випадку приведення навчального матеріалу у стрункy систему за чітким алгоритмом .Ось чому їх бажано залучати в такі дидактичні ситуації, які мають чітко окреслену мету, завдання і де вони могли б виявляти свій інтелект у верифікації висунутих версій.

Прагматики захоплюються перевіркою достовірності висунутих положень, ідей, теорій на практиці, полюбляють експериментувати. Такі учні прагнуть швидко переходити від ідей до дій і в їх реализації не терплять довготривалих обговорень. Вони краще навчаються, коли впевнені у практичному результаті своєї діяльності, і у дидактичній ситуації формування умінь і навичок.

Зважаючи на сказане, свою доцільність виявляє попередній запис дій учасників навчального процесу (вчителя та учнів) на кожному з етапів в усіх можливих варіантах, відповідно до існуючих *стилів учіння*, спрогнозування проблемних моментів та індивідуальних шляхів їх усунення, раціональний розподіл часу між етапами і видами навчальної діяльності — тобто так званого ***коучингу*** як проектування процесу сприяння реалізації научання й розвитку і, таким чином, удосконалення компетентності учня. Він включає чотири стадії:

- аналіз ситуації і збір необхідної інформації;
- планування системи відповідальності учня за результати свого научання;
- реалізація плану з використанням стилів, технік научання;
- оцінка успішності.

На стадії ***аналізу ситуації і збору необхідної інформації*** важливо з'ясувати ступінь співпадання стилів

учіння і способів научання для кожного учня зокремаз метою створення середовища простішого і приємнішого освоєння знань.

Стадія ***планування системи відповідальності учня за результати свого научання*** передбачає узгодження з учителем плану особистого розвитку учня (ПОР), який має визначити одну-дві конкретні цілі і способи індивідуальних досягнень на уроці. При цьому бажано, щоби кожна ціль відповідала критеріям *SMART:* була *конкретною, вимірюваною, реально можливою, доцільною в даних умовах розрахованою на визначений термін досягнення***.**

При ***реалізації плану уроку*** (стадія 3**)** необхідно використовувати лише ті стилі и техніки, *які відповідають конкретній дидактичній ситуації і рівню індивідуальної підготовки суб'єктів співбуттєвого научання. Найважливішим для вчителя на цій стадії* є володіння навичками забезпечення зворотнього зв'язку, активного слухання і задавання правильних питань. Сучасна практика коучингу, зазвичай, пропонує кілька технік організації навчальної діяльності учня: техніку «спіралі», «структури умінь», техніку «трьох вимірів» і так звану методику GROW.

Техніка «спіралі» передбачає організацію поступового сходження учнів від незнання до знання впродовж 4-х стадій:

- вибору дидактичної моделі осягнення смислових глибин пропонованого навчального матеріалу, яка б відповідала рівню сприймання, попередньої поінформованості і типу інтелекту конкретної учнівської аудиторії;
- озвучення кінцевої мети і грамотне формулювання питань для виявлення меж «знаючого незнання» учня;
- реалізація ефективних способів осмислення учнем пропонованої інформації та спонукання його до каузальної рефлексії поетапних результатів своїх індивідуальних зусиль на шляху долання перешкод у співбуттєвому «проживанні» епістеми;
- залучення учнів до практичних сесій так званого «безпечного помиляння» (з можливістю одержання миттєвої підказки і відповідного коригування), тренінгу (з підстраховуванням і самостійного), відтак – «свобідного

польоту» з метою зміцнення впевненості учня у власних силах, віри в себе, а отже розвитку мотивації учіння.

Техніка «структури умінь» використовується при стандартизованій багатоаспектній оцінці рівня сформованості в учня ключових компетентностей (наприклад, уміння вчитися) і передбачає розробку вчителем структури їх компонентів (психологічних якостей) та системи відповідних оцінювальних процедур: інтерв'ю, психологічних тестів, ігрових методів (кросворд, головоломка, ребус, шарада, вікторина, сенкан, брейн-ринг) і т.д..

Техніка «тримірного аналізу» передбачає лаконічне (одним реченням) і швидкісне визначення учнем суті і трьох причин свого негативного результату: об'єктивної, суб'єктивної і недетермінованої. Це спонукає його більш чітко сфокусувати свою увагу на відповідальності за прийняття остаточних рішень. Правильна постановка питань до кожного з аспектів допомагає вчителю порівняно легко визначити кілька можливих варіантів поектування дидактичної ситуації і вибрати з них найбільш ефективний.

Методика **GROW** спирається на грамотне формулювання питань, які б спонукали учня до осмислення мети *(Goal)* своєї пізнавальної діяльності, перевірки її реальності *(Reality),* моделювання передбачуваних варіантів дій*(Options)* щодо її досягнення і, нарешті, конкретизації практичних способів мобілізації волі *(Will)* до їх реалізації. Серед ***типів допоміжних питань*** виокремлюються рефлективні, підтверждувальні, гіпотетичні, зондуючі і контрольні.

Рефлективні питання використовуються для уточнення, типу: «Ви сказали, що *XYZ...,* чи можете ви уточнити, що саме мали на меті?», або «Ітак, ви стверджуєте, що…?», чи «Дозвольте уточнити, чи правильно я вас зрозумів, що…» Ці типи питань дають респондентам можливість надати додаткову інформацію або подумати про нові способи конкретизації своїх поглядів.

Підтверджувальні питання спонукають до подальшого пояснення причин, установок, смислового ставлення, позиції. Приклади питань: «Ви сказали, що…; як я зрозумів, ви мали на

меті…» чи «Будь ласка, допоможіть мені правильно зрозуміти вас: чи не могли б ви пояснити це іншими словами?»

Гіпотетичні питання задають рівень пізнавальної ситуації або висувають припущення: «А що, як…?», «А як щодо того…?» Вони можуть бути ефективними у ситуації впровадження нової ідеї, поняття, запрошення учня до здійснення сміливих викликів у процесі відстоювання своєї думки, дотримуючись принципу толерантності.

Зондуючі питання дозволяють одержати додаткову інформацію, не висвітлену учнем у попередній відповіді, і використовуються для перевірки істинної мотивації виявленого його наміру. Серед зондуючих технік виокремлюють:

- «*техніку вирви*», коли ви починаєте з глобальних питань загального характеру і поступово звужуєте фокус, аж до тієї специфічної інформації, яку прагнете одержати.
- «*технику сверла*», коли ви попередньо окреслили предмет необхідної додаткової інформації і поступово заглиблюєтесь до рівня необхідної вам відповіді.

Контрольні питання, як правило, задаються з метою перевірки засвоєного навчального матеріалу або задля коригування сформованого в учня розуміння смислової предметності. Це можна зробити за допомогою відкритих і закритих питань, типу: «Ви впевнені у цьому?», або « Як ви гадаєте, дана ситуація підтверджує чи спростовує цю тезу? чи «Чому ви інтерпретуєте це саме таким чином ?» При цьому дуже важливо, щоб учитель не вказував напряму дискусії і не справляв враження «ревізора». Слід також уникати багатослівних питань (існує чимала вірогідність їх неправильного розуміння), декількох питань поспіль, питань суб'єктивного характеру, «хитрих запитань з підтекстом» (якщо не пояснена їх мета) тощо.

Нарешті, на стадії ***оцінки успішності*** і ***моніторингу*** плану особистого розвитку (ПОР) учня ключовими питаннями є такі:

- чи досягнуто поставленої мети?

- чи реалізовано компоненти ПОР у тих напрямках, для яких вони були розроблені?
- чи були внесені зміни в ПОР, які і чому?
- чи був ПОР рентабельним?
- наскільки очікуваними виявились одержані результати ?

Обов'язковим елементом роботи над проектом уроку є його доопрацювання після проведення заняття на практиці — внесення певних коректив «по свіжих слідах», виправлення методичних помилок, усунення критичних ситуацій тощо. Це надасть можливість у майбутньому провести урок із цієї теми більш ефективно, сприятиме набуттю досвіду в проектуванні інших уроків.

Таким чином, проектування уроку є однією з найважливіших функцій учителя. Вона повинна займати значну частину його педагогічної діяльності, сприяти творчому й професійному зростанню.

РОЗДІЛ IV. ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ

Незважаючи на широку типологію уроку мистецтва, його, як показує досвід, слід розпочинати з формування *наміру* розпізнавати і осмислювати учнем художньо виражену предметну сутність. Отож, ***перший, мотиваційно-цільовий етап*** уроку передбачає попереднє виховання у підлітка потреби в допитуваності істини, вмотивованої осмисленням філоґенетичної необхідності відновлення єдиного поля профетичної свідомості завдяки поверненню до Абсолютної Істини і зумовленої цим актуалізації релігаційної функції мистецтва й мистецької освіти (зокрема розширення їх предметного поля у змістовому векторі теології, космології і антропології). Пробудження згаданої вище потреби відбувається у процесі еристичних діалогів і майєвтичних монологів під час художньо-рефлексивної діяльності.

Метою запрошення учня до рефлексії змісту пропонованої теми уроку є його включення *у режим «балансування на межі хаосу»* в процесі усвідомлення свого «знання про незнання». Він робить свідомість учня гнучкою і підготовленою для входження нових елементів, зокрема усвідомлення таких положень:

- зміст художнього тексту є власне самою смисловою присутністю зображення/вираження предметної сутності;

- семантизація художнього тексту передбачає завершення-єднання позначеного і означуваного у знаках стихійних, планетних, часових і людських архетипів; причому, не в їх безособовому «віддзеркаленні» в людській душі, а в «особистому», самобутньому існуванні як носіїв і трансляторів сутнісної інформації;
- пробудження цього матеріалу до нового життя в людській душі вимагає оновлення (очищення) її самої, тобто налаштування на смиренне приймання духовного дару архетипів, що уможливлює усунення самості людської індивідуальності (як даної) і спонукає її у вектор одухотвореної особистості (як ймовірно набутої).

Таким чином, увагу учня слід зосередити на:

- осмисленні семіосфери художнього тексту (знаків -ікон, -індексів, - символів);
- здійсненні сутнісної верифікації пропонованого в художньому тексті моделюванні смислової предметності за засвоєним алгоритмом і критеріями;
- осмисленні доцільності пошуку (допитуваності) профетичної атрибуції художнього моделювання предметної сутності на основі так званого музикально-епічного світоспоглядання і завдяки реалізації механізмів відповідної апперцепції.

Ситуація пошуку спонукає учня до переорієнтації свого художнього мислення. Цей намір самокорекції необхідно ефективно реалізувати шляхом побудови відповідної когнітивної стратегії рефлексивного аналізу труднощів, пов'язаних з «читанням» художнього тексту, закроєного на символізації (як базовій потребі людини). Чинником означеної стратегії постає ***методика організації рефлексивної дії*** і застосування відповідних тьюторських програм. Йдеться про ряд таких цифрових дидактичних ресурсів (в тому числі і безкоштовних, так званих продуктів freeware), як наприклад, тестова оболонка
Hot Potatoes (компанії Half Baked Software), що дає змогу створювати тренувальні тестові завдання з різними стратегіями і способами оцінювання.

Алгоритм мислительних операцій цієї методики включає:

- зупинку художньої комунікації;
- ретроспективний аналіз попередньої послідовності художньо-аналітичних дій;
- з'ясування учнем причини власної невдачі.

Організація такого з'ясування в кінцевому результаті визначає характер фрустраційної толерантності суб'єкта (конструктивний, байдужий, «відступаючий»), тобто ставить його перед екзистенціальним вибором між «незмінністю» (і збереженням традиційної позиції у спілкуванні з мистецтвом) і «незвіданістю» (ховаючою в собі ризик, непередбачуваність, але розширюючою можливість знаходження сутнісного смислу. Проективний аналіз екзистенціального вибору дає учневі можливість виявити власний ціннісно-смисловий простір і спонукає його не лише до розкриття своєї унікальності, орієнтації на досягнення певних вершин, прагнення бути цікавою людиною; але й до особистісного самовизначення — осмислення екзистенціальних цінностей, уміння вірити, прощати, терпіти, любити.

Поважаючи вибір учня, як майбутньої творчої особистості, і дбаючи про об'єктивацію наступного коригування його апперцепції, педагогу доцільно здійснювати свій вплив за допомогою таких упереджених дій:

- запрошувати вихованця (в процесі майєвтичного діалогу чи дискурсивної бесіди) до рефлексування художніх рецепцій людської особистості (як Божої подоби);
- показувати на яскравих і переконливих мистецьких прикладах, *що істина (сутність) приймається чистим серцем і просвітленим розумом, завдяки щирому, чесному і сміливому розвитку незбагненної внутрішньої творчої і, в кінцевому рахунку, переможної сили (харизми, Божої благодаті) у цілковитому підпорядкуванні закону життя, ім'я якому —любов.*

Осмисленню цієї установки сприяють *імпліцитні та експліцитні методи евристики, рефлексивної трансгресії і смислових реконструкцій.* Вони передбачають розвиток рефлексії пошуку, яка у конкретній ситуації споглядання активізує постдовідьну пізнавальну мотивацію суб'єкта і спонукає до розширення досвіду допитуваності художньо представленої предметної сутності (причому, не лише на основі принципів єдності інтеріоризації-екстеріоризації інформативного матеріалу, індивідуально зумовлених чинників диверґентного, «правопівкульного» мислення та синестетичності предметної, семантичної і регулятивної функцій художньої свідомості). Осягнути нові естетичні ефекти дозволяє технічне забезпечення віртуальної реальності артистичної практики. Вона спонукає учня налаштуватись на

нові форми художнього бачення, для яких властиві полімодальність та парадоксальність сприйняття, багатофокусність погляду, зорієнтованість на оптико-кінетичні ілюзії як на естетико-художню цінність, прийняття як естетичної норми ряду нових категорій, допущення неприйнятних для традиційного мистецтва артефактів. Тобто у створюваних віртуальних середовищах значно розширюється діапазон креативних форм, що принципово змінює роль і місце реципієнта як повноцінного і повноправного співавтора і спонукає до розвитку інтелектуальної інтуїції. Операція інтуїтивного синтезу відбувається через одномоментне схоплення гештальт-образів та композиційних співвідношень. Миттєвість передачі та набуття інформації, що досягається із застосуванням сучасних електронних технологій, викликає, за формулюванням Г.Маклюена, «ефект експлозії», вибухового стиснення простору і часу. Це змінює масштаб подій і реакцію користувача: виникає психологічний стан «всезагального включення».

Таке розширення художньо-інтелектуального досвіду передбачає осмислення учнем доцільності когнітивної самокорекції як особистісного удосконалення, а світоглядної апперцепції — як визначального чинника сутнісної верифікації художнього знання.

У ситуації аргументованого чи пасивного (не відрефлектованого) прагнення учня мінімалізувати зміну статус-кво та перевести відповідальність за вибір на вироблені стереотипи реагування свою ефективність виявляє опосередкована об'єктивізація бажаного шляху до «незвіданості», завдяки застосуванню *методів «палімпсесту» і «пропущеного тропа»*. Суть першого полягає у впорядкуванні кількох розрізнених художніх фрагментів у логічну послідовність і відновлення цілісного тексту за задекларованим програмовим змістом. Другий метод передбачає виявлення у знайомому художньому тексті пропущених фрагментів, з'ясування їх денотату, а відтак — внесення якісних змін у «новостворений сюжет».

Ефективні можливості у цій ситуації виявляє і *метод синектики* (з грец. «поєднання різнорідних елементів») як метод активізації творчого мислення, неординарний спосіб генерації нових ідей завдяки використанню метафорично-алегоричних, символічних порівнянь і аналогій, виявлення парадоксів і конфліктів у звичних і зрозумілих фактах та

особливої емпатійної здатності учня до перевтілення, вживання у роль предмета, процесу, що розглядається й удосконалюється. Вона вимагає від учасників інноваційного процесу – членів синектичної групи володіння яскравою уявою і асоціативним мисленням. Вплив образно-метафоричних засобів на інтерпретуючу діяльність як учнів, так і педагогів-синекторів є різноплановим: а) розширюється контекст розуміння художніх явищ, досягається поліракурсність, об'ємність бачення, встанавлюються міжфреймові зв'язки; б) посилюється рефлексивна функція тлумачення художнього моделювання предметної реальности, при якому "проживання» художнього смислу спонукається мовленнєвим продукуванням; в) активізується асоціативне мислення, що стимулює евристичне висунення версій-гіпотез смислової інтерпретації, їх вивільнення від стереотипів художнього сприймання; г) нарешті, зміна ключових метафор зумовлює прискіпливе осмислення світоглядних і наукових парадигм .

Другий, навчально-проектувальний етап уроку передбачає організацію навчально-співбуттєвої діяльності учнів, причому як у форматі *діалогічної взаємодії* через посередництво художнього тексту, так і стратегії інцептивного учіння. Свою ефективність у реалізації згаданої діалогічної взаємодії виявляють форми інтерактивного, зокрема кооперативного і колективного-групового навчання: «*роботи в парах*», «*ротаційних трійок*», «*два-чотири — всі разом*». Застосування у цих умовах методів інтерактивного научання («*карусель*», *«мікрофон», «незакінчене речення», «ажурна пилка»)* надає учневі можливість не лише засвоювати чималий обсяг художньо – дидактичного матеріалу, перевіряти якість своїх художніх знань, здібностей, а й розвивати критичне мислення і навики дискутування, причому з різних позицій («спікера», «посередника», «експерта» тощо). Процес подібного обговорення, звісно, включає етапи висловлювання власної думки, її каузальної атрибуції і аргументації власної позиції. Ефективними на цьому етапі виявляються педагогічні аспекти *мобільного навчання* . Вони охоплюють процеси мотивації роботи учнів та створення в синекторській групі схем научальної комунікації за допомогою мобільних телефонів, палмтопів (поєднує функції мобільного телефону та комп'ютера) та ноутбуків з безпровідним доступом до Інтернету.

Разом з тим, виникаюча у процесі спільного навчання проблема художньої апперцепції вимагає переходу на когнітивний формат «вчитись узагальнювати», «вчитись знати» і «вчитись уміти», тобто реалізації стратегії *інцентивного учіння*. Його характеристиками постає орієнтація учня художньої взаємодії на осмислене і розширене відтворення і творчість. Він залучається до так званих семантичних пресупозицій (взаємозіставлення кількох моделей художнього знання), а отже — до оволодіння способами осмислення «гібридного інтелекту» (певного соціокультурного контексту) з метою конструювання суб'єктивного смислу художнього тексту. З іншого боку, освоєння суб'єктом способів дивергентного (версійного) мислення (що передбає єднання предметної, семантичної і операційної функцій діяльно-організованої інтонаційної свідомості, тобто прескриптивної, дескриптивної та інтроспективної художньої рефлексії) уможливлює для нього осягнення логіки візуалізації (зорової, слухової) цього смислу. Цьому сприяє використання методів «*рефлексивного дзеркала*», «*активного мовчання*» (пізнання слухом, зором, з опорою на тілесно-кінестетичні і емоційні фактори), методу «*показу невідомого за допомогою відомого*», *синектики*.

У результаті поліфункціонального мислекомунікативного аналізу пропонованої у тексті когнітивної схеми художнього моделювання учень залучається до спостереження процесу утворення і розмикання реципієнтом «рефлексивного кола» вербалізованих конотацій і «виходив» на формулювання міфу художнього вираження. Цьому сприяє використання методів психолінгвістики: *абстрагування* (вивільнення від несуттєвого), *смислової репрографії* (узагальнення), метафорично-алегоричної *компаративності* (порівняння через посередництво аналогій, катахрези), *рефлексивної апоретики* (правильної допитуваності), *контекстуального рефреймінгу* (зміни рамців предметно-змістового аналізу), *дидактичного репродукування* («створення вже створеного»), еленктики (переконання, спростування).

Набуті знання, уміння і здібності, звісно, потребують практичної реалізації. Цьому сприяє застосування *методики художньо-інтелектуальної гри*. Проведення художньо-інтелектуальної гри передбачає попередній *тренінг* учня задля засвоєння алгоритму:

- виокремлення ключових мистецтвознавчих, музикологічних, філософських, теологічних, семіологічних понять для інформаційного пошуку;
- знаходження необхідної інформації (культурних зразків, що представляють різні погляди на проблему);
- побудова серії питань за гіпотетико-дедуктивною логікою з метою з'ясування сутності проблеми;
- обговорення зібраної інформації і порівняння висновків з авторитетним джерелом .

Індивідуальні проекти художньо-інтелектуальної гри, таким чином, включають:

- текст – завдання інтригуючого змісту;
- перелік можливих (використаних) інформаційних джерел (в тому числі на сайтах);
- два-три культурологічні зразки — варіанти тлумачення пропонованої проблеми;
- методичний коментар до поданої послідовності сутнісних запитань з проблеми.

Розвитку уміння планувати вірогіднісну послідовність вирішення завдання і створювати власний інтелектуальний продукт сприяє застосування не лише традиційних методів *«синектичного штурму»* (У. Гордон), *«морфологічного ящика»* (Ф. Цвіккі), *«відкритих питань»* (Ч. Вайтінг) і *«гірлянд асоціацій»* (Г. Буш). Не меншу ефективність у цій ситуації виявляють методи :

PMI (Plus – Minus Interesting) — обговорення усіх цікавих аспектів, які спонукали до створення нової позиції;

CAF (Consider All Facts) – послідовногго і неквапного розгляду усіх пред'явлених фактів;

OPV (Other People View) – критичного аналізу інших поглядів на проблему;

C&S (Consequences & Seguel) – детального розгляду усіх можливих наслідків і результатів пропонованого рішення;

APC (Alternatives, Possibilities, Choices) – пошуку можливих альтернатив;

AGO (Aims,Goals & Objectives) – здійснення провокативних операцій для точного формулювання мети і визначення завдань, спрямованих для їх досягнення;

Random Input – випадкової стимуляції пошуку.

Зазначимо, що успішність виконання унями *інтелектуально-ігрових завдань* не в останню чергу залежить від їх здатності «увійти» у світ відповідної сакральної

символіки — іконічної і риторичної під час *тропологічного і алегоричного аналізу* музичного (художнього) тексту.

Перший аналіз використовується для риторичних текстів і передбачає з'ясування типу функціонування тропа (як сакрального знаку; його асоціації, алюзії; переживання його форми) та його ролі як транслятора енергетичної самототожності художнього тексту (його фрагментів). *Другий* аналіз спрямований на виявлення «внутрішньої енергії» (смислової семантики) художніх знаків і символів. Проведення цих аналізів вимагає від студента достатнього розвитку імагінативності (здатності до цілісного схоплення або вгадування художнього смислу і розпізнавання-передбачення його архетипного посилання) і креативності (здатності до семантичної гнучкості, продукування поліваріативного результату і споглядання), а також оволодіння герменевтичним та гіпотетико-дедуктивним методами художньо-смислової верифікації тексту.

Оволодіння прийомами означених аналізів забезпечують *методи «синхронного читання тексту»* — герменевтичний і гіпотетико-дедуктивний, за допомогою яких розвивається уміння учня міфологічно осмислювати художню тканину тексту на основі відстеження драматичних зв'язків між чинниками його енергетичного коду.

Утім, підкреслимо, що розкриття сутності цього коду означені вище методи не забезпечують, оскільки семантичний аналіз енергетичної самототожності тексту (тобто особисте, імпліцитне знання художнього смислу) не виходить за межі діалогу хронотопів (як діалогу з «двійником»). У цій ситуації рефлексія предметної сутності редукує її до рівнів:

а) естетичного об'єкта, що постає предметом композиційного маніпулювання минулим і сучасністю;

б) об'єктивованого символу даної епохи;

в) предмету мультиплікації, техніки зняття усіх психологізуючих процесів;

г) об'єкту медитації.

Таке розмаїття робить неможливим не лише удосконалення версій у критиці, а й арбітрування опонентів. Відтак, дослідження аксіологічної і профетичної атрибуції сутнісного смислу художнього тексту постає невирішеною проблемою: незбагненним залишалося контемпляційно-анаґоґічне функціонування його тропів та іконічних знаків. До того ж, зазначимо, що сучасний реципієнт — вихованець

технологічної, динамічної, релятивістської, скептичної і, врешті-решт, саморуйнівної net-культури — виявивляється нездатним зрозуміти прагнення піднесених душ, а при зустрічі (у ході художньої комунікації) із «закодованими» у тексті архетипами не помічає, або «не впізнає» їх. Переживання жалю від «зустрічі, що не відбулася» постає афективним проявом «розуміючого нерозуміння» художнього смислу предметної сутності.

Усвідомлення цього спонукає суб'єкта збагнути недостатність можливостей однієї лиш художньої апперцепції і визнати необхідність більш кардинальних змін та зовнішньої підтримки цього процесу. Реалізація означеного завдання відбувається впродовж ***третього, праксеологічного етапу*** уроку.

У новій фрустраційній ситуації педагогу необхідно зайняти позицію не просто коректного функціонера, який знає «як» осягнути сутнісний смисл художнього тексту, а мудро і з любов'ю активізувати «живий рух» душі учня для пошуків того, «що» є сутність буття. З цією метою йому доцільно закцентувати його увагу на «невипадковому» і наділндивідуальному характері труднощів і у такий спосіб дещо пом'якшити можливе виникнення переживання «трансцендентного страждання». При цьому, необхідно пам'ятати, що таке «проходження подвійного заперечення в одиниці розвитку» учень має здійснити *сам* — тобто, зважаючи на *свою* потребу, намір, *свої* знання і уміння самоорганізації і епістемно-діалогічної взаємодії, щоб «самому знайти умови розширення меж невідомого, недоступного» .

Осмислення психолого-педагогічних вимог до вирішення означеної проблеми вимагає адекватних форм педагогічної взаємодії у благочестиво-інтелектуальному середовищі допитуваності істини. Організацію такої взаємодії забезпечує допоміжного методичного інструментарію активізації його рефлексивної діяльності, в) спонукання його до повторення поліфункціонального зв'язку у процесі відстеження руху «інтонованої» думки, г) переконання учня в доцільності визначення розумної частоти повторення ***методика педагогічної майстерні*** .Сутність пропонованої педагогічної взаємодії виражають положення:

- талантом обдаровано кожного, всі здібні до творчості;
- всі рівні у здатності піднестися до вищого рівня особистісного розвитку;

- можливості духовного удосконалення безмежні.

Метою реалізації даної методики постає введення учня у царину Істини педагогом-майстром, який не ставить проблему, а лише створює у свідомості вихованця відповідний мотиваційний запит, «включаючи» підсвідомість у його афективно-емоційну сферу. Породжуючи масу запитань і твердий намір вихованця «докопатись до суті», педагог допомагає вийти з хаосу невідання у гармонію сутнісного знання. Для осягнення суб'єктом трансферентного (повноцінно «переданого») художнього знання доцільно використовувати *методи тріангуляції* (Дж. Кембел), пов'язані з перехресною інтерпретацією художнього тексту, аналізом різних джерел інформації (наукових і ненаукових) і спілкуванням з експертами.

Отже, методика «педагогічна майстерня» враховує такі правила проектування навчального процесу:

- попереднє моделювання дидактичної ситуації, в яку буде залучений учень;
- передбачення ймовірної реакції учня на пропоновану інформацію;
- формування вірогіднісного зв'язку між бажаною і ймовірно очікуваною поведінкою учнів;
- відхилення ситуативних, спорадичних варіантів зв'зку, які згодом необхідно буде виправляти;
- допомогти учню сформувати зв'язок між відомим і невідомим у тій послідовності, в якій він буде згодом застосовуватись ним на практиці, за допомогою психологічних механізмів асоціативних зміщень та споглядання готової моделі мислительної дії вчителя;
- впровадження у дидактичний процес таких законів научіння, як а) готовності учня до інцептивного учіння, б) використання адекватних мислительних вправ в ході семасіологічного аналізу тексту.

Для цього, як показує досвід, необхідним є форма уроку як співбуттєвого простору художньої драми ідей та відповідних їм художньо-естетичних систем, творчих шкіл і концепцій. Учитель у цій ситуації постає лише диригентом відкритого чи опосередкованого діалогу (полілогу) різних типів художнього мислення. Саме думка-роздум, думка-сумнів (а не думка-імператив, що претендує на Абсолютну істину) спонукає учня до мандрування безконечним ментальним лабіринтом колажу художніх ідей. Отож, доцільним є створення на уроці

ситуації виявлення учнем прихованих сюжетних ліній, глибинних смислів художнього тексту. Це вимагає від вчителя не лише особистої відкритості, а й оволодіння конкретною тактикою організації художньо-пізнавальної діяльності учнів. Йдеться, зокрема, про таку послідовність дій:

- на початку розгляду нової теми визначити ступінь її дотичності до кола актуальних проблем вихованців;
- представити на їх розгляд лише її ескіз, залишивши місце для самостійної «домальовки» кожним реципієнтом;
- наступне художнє спілкування учнів вибудовувати на домінуванні запитань, а не відповідей, через створення психологічної ситуації подивуваня і збентеження як чинників активізації мислення вихованців;
- залучаючи до діалогу парадоксальні судження, афоризми, притчі тощо, ініціативу щодо їх потлумачення віддати учням;
- перед озвученням остаточного варіанту відповіді ретельно проаналізувати усі пропоновані версії, тобто забезпечити зворотній зв'язок організованої поінформованості.

Практика засвідчує, що процес роботи у педагогічній майстерні вчителю доцільно прогнозувати за таким алгоритмом:

- з'ясування початкового рівня знань учнів у сфері задекларованої проблеми та забезпечення індуктивної мотивації творчої діяльності кожного через здійснення мудрого впливу на співбуттєве середовище рефлексивної дії;
- організація індивідуальної роботи учнів з художнім текстом через спонукання кожного до художньої апперцепції у процесі зіставлення позитивістського, раціоналістичного, феноменологічного знання ейдетичної модифікації (образ-символ) художнього вираження категорій мистецтва, естетики, філософії, теології;
- зіставлення результатів попердньої художньо-творчої діяльності учнів (індивідуальних розумінь проблеми, формулювань відповідних припущень) з метою їх настіпної самооцінки і самокорекції;
- спонукання унів до нового інформаційного запиту та творчого пошуку остаточного рішення проблеми за допомогою еротематичного методу або у більш неквапний і послідовний спосіб — завдяки застосуванню методу «шести капелюхів» Е. де Боно.

Алгоритм впровадження означеного методу наступний:

- ✓ ситуація «білого капелюха» — з'ясуваня залишкового об'єму незнання і способів його усунення;
- ✓ ситуація «червоного капелюха» — забезпечення свободи висунення інтуїтивних версій конотативних значень, вільних асоціацій, ретроактивної інтерференції, стратегії «слабких методів», концепції розпізнавання прототипу «чуття знайомості», каузальної атрибуції, «мнемонічного фотоспалаху» (на основі принципів «слухатись внутрішнього голосу», «довіри першим враженням» і «пояснення інсайту»);
- ✓ ситуація «чорного капелюха» — спонукання вихованців до критичної самооцінки наслідків дифузії ідентичності;
- ✓ ситуація «жовтого капелюха» — утвердження оптимістичної налаштованості і віри в успіх справи;
- ✓ ситуація «зеленого капелюха» — запрошення реципієнтів, після короткочасної творчої паузи, до наміреного фокусування уваги на завданні (його предметі і меті), а відтак — блокування і аргументації творчого виклику (аналізу традиційних шляхів вирішення проблеми — знехтуваних і нав'язаних, пошуку способів вивільнення від відповідних їм концепцій, ідей та їх формоутворювальних чинників; нарешті, висунення альтернатив — основних, додаткових і провокативних та вибір найбільш адекватної з них за критеріями уможливлення реалізації, вигідності і ресурсності в існуючих умовах реалізації завдання);
- ✓ ситуація «синього капелюха» — спонукання вихованців до узагальнення і верифікації достовірності визначеної програми пошуку шляхів вирішення проблеми.

Динаміку наступного розгортання художньо – інтелектуальної самокорекції учня визначає особистісне осмислення ним існуючих варіантів і створення власного проекту виходу із проблематичної ситуації. Причому, такий самоаналіз художньо-пізнавальної трасформації варто здійснювати за законом «коректуй себе сам». Ефективним тут постає застосування медіаосвітніх квестів (*від англ. quest* — пошук, пригода) — різновид електронного ресурсу з навчальної дисципліни, точніше освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі студентів за конкретною темою з

гіперпосиланнями на різні веб-сторінки. Структура веб-квесту, як відомо, складається з кількох обов'язкових розділів:

- вступ (тема проекту, його актуальність, мета, завдання і умови його реалізації);
- зміст веб-портфоліо (поетапний опис процесу роботи, розподіл обов'язків кожного учасника проекту, список інформаційних ресурсів);
- методичні вказівки (наприклад, подання для студентів зразків веб-сторінок для полегшення труднощів при створенні власного продукту — сайту як результату освоєння навчального матеріалу);
- оцінювання (шкала для само- і експертної оцінки за відповідними критеріями і показниками);
- висновок (узагальнення результатів створення і реалізації навчального проекту з переліком питань, що мотивують подальше дослідження проблеми).

Ця діяльність ґрунтується на принципах:

- віри в свої сили;
- виключення критики висловлюваних пропозицій;
- спонукання до сміливих задумів і вільних асоціацій.

Розгортання методики здійснюється за евристичними правилами:

- фіксації усіх спонтанних ідей;
- посилення суперечності (зокрема, між існуючими стратегіями художньої мислекомунікації) аж до стану конфлікту з наступним виявленням її генези і вірогіднісних способів усунення;
- здолання «когнітивного бар'єру», інерції художнього мислення;
- оцінки надбань і недоліків оригінального і оптимального варіанту художнього розуміння.

З метою створення необхідної для цього інтелектуально-благочестивої ситуації доцільно використовувати *методику «очікуваного подивування».* Її зміст складають методи *«сердечного сприймання»*, *«синестезійних аналогій»*, *«художніх довершень»*, *«духовних рецепцій»* і *«активного мовчання»*, реалізація яких здійснюється в умовах групового та індивідуального пошуку художнього смислу. Суть методу *«сердечного сприймання»* становить налаштованість учня на:

- шанобливо-трепетне «читання» художнього тексту як одкровення;

- толерантне (приймаюче і активноспівчуваюче) ставлення до «незрозумілих» і «непривабливих» творів як до можливих ірреальних пророчих застережень, іронічних чи епатажних проявів особистої чи загальнолюдської немічності або просто «дитячої гри»;
- музикально-епічне споглядання предметності (у її становленні).

За допомогою методу «сердечного сприймання» учень (спираючись на уміння, розвинуті в результаті рефлексивного та ігрового тренінгу) спонукається до осягнення смислу риторичної символіки , наприклад, барокової музичної драматургії, відчуженим поглядом скептика або стоїка «подивитись» на ідеологічні імперативи і норми відповідного соціокультурного середовища та збагнути причину «недостовірності» озвученої істини. Сердечне співчуття, наприклад, «гірко-саркастичним» сповідям Ж. Фрагонара і Д.-Б. Т'єполо, П. Шаррона і Ф. Халса, допомагає реципієнту не лише осягнути трагічно-оптимістичну суть карнавальної (низової) музичної культури XVII і XVIII сторіч (її дивакуватість, безумство, «синдром неможливих сподівань» тощо), а й налаштуватись на адекватне «музичне» переживання «низької» істини і «піднесеної» неправди у текстах-гротесках, -фарсах, непристойних і цинічних жартах радикального авангарду (артефакти С. Далі, «реді-мейди» М. Дюшана, фільми Л. Бунюеля і Ж. Батая).

У результаті тривалої і регулярної практики, чинником такого «симпатичного рефлексування експресії» (М. Дюфрен) учня постає його залучення до екфорії колективних і мікрокосмічних енграм, а відтак вивільнення від їх впливу у діалогу з внутрішньосердечним Логосом. Завдяки цьому у процесі діалогічного співбуття, наприклад, з графічним, живописним чи скульптурним портретом учень «музикально» споглядає (мислено спостерігає драматургію розгортання) антиномічну трансформацію зовнішнього вигляду і міміки обличчя у внутрішній стан і характер (етос) зображеної особи, а відтак — в ідеально-невловиму родову сутність людини як Образу Божого.

Осягненню учнем драми народження і життя художнього смислу та їх каузальної атрибутивності сприяє застосування *методу «синестезійних аналогій»,* що передбачає симультанну активізацію його музичних, візуальних, пластичних уявлень, дитячої безпосередності і рефлексивної

упередженості в процесі художньої комунікації. Так, залучення учня до виявлення логіки «музичного» фразування у полотнах С. Боттічеллі, метро-ритму «тиші» у композиціях Ж. де Ла Тура («Скорботна Магдалина», «Різдво», «Читаючий Єронім»), «ладо-гармонічної палітри» у полотнах Н.Пуссена (іонійської у «Вакханалії», дорійської у «Натхненні епічного поета», фрігійської у «Спасінні Пірра», лідійської у «Сплячій Венері») зумовлює його налаштованість на прозріння анаґоґічного смислу текстів. Проведення синестезійних аналогій активізує співбуттєву взаємодію учня з «художником для слуху» Дж. Б. Маріні, «поетом для зору» П.-П. Рубенсом, тембровим супрематизмом В. Кандинського, музикальною поетичністю живописного «космосу» М. Шагала і Х. Міро (триптих «Голубе»). Завдяки методу синестезійних аналогій учень запрошується до осягнення сутності неречової, ефемерної світлової кінопроекції у фільмах П. Сюрважа («Кольорові ритми»), В.Еґґелінга («Діагональна симфонія»), Г. Ріхтера («Ритми»), О. Фішінгера («Рухомий живопис» на музику ІІІ-го Бранденбурзького концерту Й.-С.Баха). Даний метод уможливлює для нього споглядання сутнісного смислу через переживання «аромату» думки, «кольору» музичної фрази чи голосних звуків (як, наприклад, у сонетах А. Рембо). З іншого боку, активізація візуальних, пластичних і міфопоетичних уявлень учня сприяє виявленню ним алгоритму енергетичної тотожності музичного тексту і дає підстави переконатись, що са́ме завдяки «подвоєній сенсорності» осягається метафоричне вираження універсальної людської чуттєвості.

Збагнути сутність методу «художніх довершень» може допомогти відома Беконівська теза: «Діяти слід на межі сил, оскільки Дух Божий з нами, і наша свобідна воля, дарована ним, також з нами». Отож, суть методу *«художніх довершень»* полягає в тому, щоб на основі актуалізації потреби неустанного особистісного удосконалення залучати учня до моделювання:

- афективно-смислового переживання художньо утвердженої гармонії;
- афективно-смислового переживання художньо вираженого сходження до гармонії;
- афективно-смислового переживання художньо вираженого передчуття невідворотності гармонії, есхатологічної перемоги світла над мороком.

Для такого моделювання доцільним виявляється індивідуальний вибір учнем художнього тексту (за критерієм «спорідненої душі»). Результати рефлексування (у вигляді письмових звітів) оцінюються на рівні модулів змістової структури навчальної дисципліни. Таким чином, завдяки застосуванню означеного методу учень запрошується , услід за композиторами, архітекторами і малярами, до «обчислення» захоплюючих ефектів безмежності, «зображення» невидимого, «вираження» трансцендентного. Причому так, як це робили транслятори і коментатори сакрального в добу візантизму і ґотики (символічно і метафорично), а не зримо й наочно, за зразками мистецтва Нової доби.

Метод «духовних рецепцій» передбачає створення ситуації глибокого «занурення» учня у «живе споглядання» художнього тексту під час *занять-концертів*, - *музейних і телекомунікаційних екскурсій*, -*театралізованих дійств*. Ефективно «працює» на таких заняттях і *метод «активного мовчання»*, тобто метод символічного акцентування, натяку, оцінки, а також активного афективно-смислового реагування. Метою застосування пропонованих автором методів постає залучення учня до діалогу з так званим «Заслуженим Співрозмовником», щоб, наприклад, осягнути типологію зв'язку космосу і буття зі звуком (точніше, не стільки з тим, що звучить, скільки з тим, що своїм нечутним звучанням забезпечує самé існування буття). У якості тем для домашнього рефлексування (з наступним оформленням у вигляді проективних завдань) учням 10 – 11 класів можна запропонувати такі принципові положення:

- історія мистецтва — це процес верифікації достовірності ідеї спасіння;
- форми трансформації художнього мислення — результати повноти – неповноти осягнення смислу світового порядку і пророцтв;
- джерело народження звуку як теофанії — людина у «всій живій цілісності»: єдності дихання і серця як життєдайного божественного дару.

Осмислення цих положень за допомогою *інтуїтивно-совістівного методу* надає можливість збагнути художній текст як «освячення» таїни діалогу реципієнта з кожним із вершників Апокаліпсису, а отже з подивуванням вжахнутись втраченому (впродовж чотирьох сторіч поспіль) простору, який визначав функціонування художньої практики. Це

актуалізує в учня відчуття сокровенної таїни свого залучення до єдиного лона онтологічної мудрості, так званого вселенського відання, причому за допомогою безвидової і безóбразної генокультурної пам'яті. Таке співбуттєве споглядання художнім текстом ідеального існування реальної предметності, з одного боку, утверджує його у переконанні, що форма є існуванням (становленням) сутності речі, яка піддається розумінню і визначенню. З другого боку, це спокушає учня до символічного сприймання їх (форми і сутності) в антиномічній єдності (завдяки Божественній участі). Звісно, йому передує серйозна підготовка.

Так, наприклад, діалогічна взаємодія учня з сутнісним смислом давньоруських стихир, кондаків, канонів, тропарів (тема «Мистецтво Київської Русі»), передбачає попереднє осмислення ним семіографії «самогласних» і «подобних» екфонетичних знаків (оксії, варпи), крюкового письма і фітної нотації у контексті концепції Іоана Дамаскина (зокрема фіти як музичного символу Бога (Пресвятої Трійці), паракліти як символу Святого Духа і крижу як символу апокатастасису). Оптимізувати цей процес значною мірою допомагає «відкриття» вчителем семасіології восьми гласів.

Сутнісний смисл сакральної кодифікації григоріанського хоралу та романської базиліки (тема «Мистецтво романської доби») доцільно осягати
на основі рецепцій провідних положень вчення Боеція та естетичної концепції «інтелектуального бачення» Августина Блаженного і Фоми Аквінського. Прозріння учнем смислу невидимої божественної краси у органумній мелодекламації марійського мотету і акустично – пластичній контрпропозиції числової символіки готичного собору (тема «Мистецтво готики) вимагає попередньо організованого учителем еристичного обговорення духовних рецепцій ідей Іоана Скота Еріуґени та естетичної концепції гармонії світу Гільйома Овернського і Альберта Великого.

На відміну від попередніх прикладів, споглядання іконічних текстів Ренесансу — і «повчальних» (поезії, живопису, скульптури), і «для задоволення» (інструментальної музики і драматичних «сум») — має ґрунтуватись на основі осмислення учнем парадоксів мистецтва «титанів для титанів», а відтак «відкриття» причини сумнівів і розчарувань у ренесансному гуманізмі.

Підготувати учня до зустрічі з сутнісними смислами барокових візуально-символічних та музично-риторичних «емблем» і «масок» може допомогти попереднє осмислення ним тез «благоговійної математики» Й. Кеплера, конформістських положень «Критики» Р. Декарта, ідей «Нового Орґанону» Ф. Бекона, «космічного жаху» Б. Паскаля. У цьому контексті несподіваним відкриттям для нього може стати афективно-смислове співбуття з музичним феноменом Й.-С. Баха. Так, дослідження Третьої частини Клавірних вправ Й.-С. Баха виявляє її відповідність зі структурою Нового Завіту (Чотириєвангеліє, двадцять одне Апостольське послання, Діяння апостолів і Одкровення Іоана Богослова), а осмислення концепції Б. Яворського відкриває завісу сакральної циклізації «Добре темперованого клавіру»: «Старий завіт», «Різдво», «Діяння Христа», «Страсний тиждень», «Догматика». До речі, аудіовідеопрезентацію цих циклів (як, зрештую, й «духовних проповідей» Д. Букстехуде, І. Бібера, Й. Кунау) можна візуалізовати у структурі веб-квесту для самостійної учнівської дослідницької роботи. У пропонованій серії завдань, наприклад, присвяченій фузі cis-moll з І-го тому, увагу реципієнта
доцільно зосередити на мотиві-символі «хреста» (графічна, мелодійна, інтонаційно-риторична виразність 4-х звуків якого у межах трьох ступенів втілює афективний смисл найвеличнішого із християнських знаків), темі «чаші страждання» (плавний рух вузькими інтервалами і дрібними тривалостями якої виражає афект глибокої смиренності і виявляє сутнісний смисл відомих слів Ісусової молитви, мовленої Ним у Гефсиманському саду) і дев'ятизвучній темі абсолютної впевненості у справедливості промислу Божого і волі Отця щодо спасіння людства. Активне споглядання символіки відповідних музично-риторичних фігур неодмінно передбачає «входження» реципієнта у свій «інтраіндивідний простір життя». У сутнісній верифікації такого входження його бажано зосередити на осмисленні духовних одкровень М. Лосського, митрополитів А. Шептицького, Амфілохія (Радовича), Р. Гуардіні, Антонія (Сурожського), Іоана Кронштадтського, Г. Уре фон Бальтазара і П. Євдокимова.

Сутнісна верифікація існуючих інтерпретацій класицистських текстів бажано здійснювати у вимірах описаної вище схеми і в контексті так званої інтуїтивно-совістівної когнітивної стратегії. Так, з'ясування повноти

Моцартового «свята життя зі сльозами на очах» — апокаліптичного протистояння світу прекрасного, гармонійного і світу страшного, демонічного — вимагає цілісного осягнення епістеми художнього розуміння таких сутнісних смислів Просвітництва:

- буття — це гра, мета і правила якої невідомі її учасникам (Франсуа де Ларош Фуко, «Максими»);
- буття — це радість життя з жахом «всезнання» (Дж. Піранезе, серія офортів «Темниці»; Вольтер, повість «Мікромега»);
- буття — це свято мобілізації до бунту проти усіх догм (Ж. А. Гудон, статуя Вольтера; Ж. Л. Давид, «Клятва Горацiїв», І. В.фон Гете, «Вертер»).

Каузальне осмислення цих світоглядних положень передбачає й критичну оцінку учнями запропонованої просвітниками ціни «земного раю», розміри якої виражають ідеї:

- відносності добра і зла (Б. Мандевіль, «Байка про бджіл»);
- подвійної філософії у сфері соціальної справедливості (Т. Гоббс, повість «Левіафан»);
- «нової доброчесності» (Вольтер, «Кандид»; Д. Юм, «Дослідження про …моралі»; Д. Дідро, «Племінник Рамо»);
- людської нікчемності як провідного чинника суспільного блага (Д. Свіфт, «Мандри Гулівера»; комедії Ж. Б. П.Мольєра; І. В. Гете, «Фауст», «Вільгельм Майстер»).

У результаті цих духовних рецепцій учні, як суб'єкти культурової взаємодії, запрошуються до визначення сутнісного смислу Моцартового «Реквієму». В ході евристичного діалогу їм можна запропонувати здійснити верифіацію можливих варіантів смислової інтерпретації:

- «величний страх Божий»;
- «жахаюче прозріння наслідків вільнодумства і критичного розуму («sapere aude») як пітьми, що породжує потвор»(І. Кант).

Трансцендентальну рефлексію учнем пропонованого художнього матеріалу (без впадання в шаленство екстазу) здатне забезпечити його запрошення до інтуїтивно-совістівного осмислення і дискурсивного обговорення таких знакових явищ людської думки, як «Фауст» Й. Гете, «Доктор Фаустус» Т. Манна, «Гра в бісер» Г. Гессе.

Епістемологічне співбуття учня з мистецтвом романтизму, як показує досвід, краще всього відбувається у

процесі його залучення до критичного осмислення космоантропологічної інтерпретації християнської ідеї креативності. Сутнісне споглядання риторичних текстів романтиків — як явленої енергетичної еманації Абсолюта, «відтворення» первинної краси універсуму — постає, зазвичай, наслідком мудро організованого вчителем проникливого «вчуття» учня в одкровення художника-містагога, що «готує людину і природу до ідеального, омріяного життя» (Новаліс). Така налаштованість забезпечує його адекватне ставлення до виявленого «благородного егоїзму» вимушеної (а тому печальної) самозреченості людської індивідуальності, навіть у випадках найвитонченішої гри уяви-фантазії у царині духовно-піднесеного, «музикального» ліризму (просвітлена лірика Г. Гейне і Р. Бернса, Т. Шевченка і Ф. Тютчева, Ф. Шопена і Ф. Ліста, Е. Гріга і Ф. Мендельсона). З іншого боку, обговорення з учнями екзистенціальних ідей С. Кьєркегора і Ф. Ніцше (про конечність гріховної людини і «парадокс віри» як єдиний шлях її спасіння) здатне допомогти їм у розкодуванні сутнісного смислу іронічно-гротескових, саркастичних і пантрагічних текстів романтиків (Е. Т. А. Гофмана, Р. Вагнера та багатьох інших). На завершення підлітків можна залучити до обговорення (у формі дискурсивної бесіди чи конференції) теми «Мистецтво романтизму як ціннісна втрата в історії людської культури». В якості одного із варіантів винесення вердикту романтичному тексту можна запропонувати учням зіставити конкретні приклади так званої демагогічної (вульгарної), суспільної (елітарної) і монологічної (молитви) художньої форми і дослідити їх зумовленість ієрархічною структурою душі художника (її естетичним, етичним і релігійним компонентами).

Епістемологічну верифікацію творчих намірів художників-імпресіоністів (хоча б на мить «зупинити» світовий хаос і зосередити погляд реципієнта на зникаючій у розімкнутому часопросторі людяності, перетворенні миті у нескінченність буття, фатальній плинності сущого, радості, жалю та іронії зустрічі і розлуки з сучасником) доцільно здійснювати на підставі інтриги співбуття християнського і діонісійського світів у пропонованих, драматично ущільнених художніх смислах природи і тварної людини. На стратегію переосмислення традиційного тлумачення обертонуючих дисонансів, тембромотивів, розсіяної в мелодії гармонії та іноладових елементів К.-А. Дебюссі, П. Дюка, звукотехніки

«слів-образів» М. Равеля учня може налаштовати інсценізація уявного діалогу іспанського філософа і естетика Х. Ортеги-і-Гасета (стверджуючого, що Дебюссі «очистив музику від людяного») і німецького мистецтвознавця М. Крелля (запевняючого усіх в бажанні композитора «простерти нитку від серця людини у космос») .

Збагнути екзистенціальну суть мистецтва ХХ сторіччя учневі може допомогти його залучення до духовних рецепцій світоглядних положень М. Бердяєва і К. Ясперса, П. Тілліха і М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра і А. Камю — в якості тематики квестових завдань. Їх рефлексія в ході евристичного діалогу відкриває можливість для осягнення смислу двох життєвих позицій:

- апокаліптичного погляду на життя (як «колумбарію, де гниє мертвий час» (Х. Л. Борхес); ворожого для особистості «буття-до-смерті», існування в якому передує незбагненній сутності і передбачає нездоланне відчуження);
- есхатологічного погляду на життя (як дарованої можливості плекати «розведений Творцем виноградник» і, незважаючи ні на що, дбати про спасіння душі (своєї і ближніх).

Під час телекомунікаційних екскурсій та дослідницької роботи на навчальних веб-квестах, присвячених проблематиці сучасних природо-соціально-художніх феноменів, учень потрапляє у запаморочливу безодню апокаліптичного «ніщо», епістемічними характеристиками якої є абсурд, «зарозум», жорстокість, деструктивність, різома, фрістайл, симулякр, шок і т. п.

Осмислення естетичних рецепцій феноменологів (М. Фуко, М. Дюфренна) і постструктуралістів (Ж. Дерріди, У. Еко, Ж.-Ф. Ліотара) може допомогти учневі виявити *вектори* канонів художньої віртуалістики, різних форм художнього транссентименталізму і, нарешті, «немистецтва» як пошуку нового арт-смислу не в художній, а у побутовій реальності. Таким чином, реалізація *методу «духовних рецепцій»* дарує йому можливість прийти до висновку: енергетичне єднання з «пульсуючою магмою» асимільованих у «технообразах» (А. Коклейн) художніх полів вимагає глобального переформування психіки і навіть ментальності реципієнта. Така переорієнтація здійснюється з метою: а) підготовки особи до входження у мережу енвайронменту, де їй «за власним бажанням» дозволять стати «творцем» і себе самої, і свого

оточення; б) тимчасового «вживання» особи у правила гри кемпу — специфічного смаку і чуттєвості, сфокусованих на неприродному, гротесково-перебільшеному, навіть на шокуючій вульгарності. Чинником цієї переорієнтації постає некласична стратегія постмодерністської естетики, згідно з положеннями якої артефакти нічого не зображають і не виражають, а виявляються «річчю в собі», «тілом» примарної ідеї, що у контексті всезагальної інтертекстуальності дає місце існуванню без жодної сутності. Верифікацію інтерпретацій музичних текстів постмодерністів, як результатів акустичного вияву ІІІ-го виміру, доцільно здійснювати на основі відомої концепції історичного музичного процесу як руху «озвучених чисел» історії Ю. Холопова.

Завдяки інтуїтивно-совістівному методу смислоутворення учень запрошується до осягнення сутнісного смислу художніх текстів, вживаючись у інспіративну ситуацію. Таке перетворення інтерпретатора в інтерартиста (навіть протагоніста) виявляється результативним за умови попереднього оволодіння механізмами «нового» художнього сприймання, зокрема: навігації (самоорганізації на калургічне передчуття трансцендентного), флуктуації (або ретенції — миттєвого цілісного «схоплення» і переживання тексту), імплозії (ототожнення виразових засобів зі змістом тексту, здатності до перетворення реального світу у віртуальний симулякр), персоніфікації та адаптації. Причому, за допомогою дидактичного методу «споглядання моделі як учіння». Завдяки цьому учень знаходить можливість осягнути каузальність неповноти трансцендентної ейдетики скорботи в похмурих музичних «афоризмах» П. Булеза, А. Шенберга, Я. Ксенакіса, «мантрах» Л. Беріо, К. Штокхаузена, ессе Ж. Батая, словесних конструкціях Дж. Джойса, Д. Хармса, П. Клима, М. Дзиги, фільмах А. Хічхока, Ж. Л. Годара і Л.Бунюеля. Він, таким чином, сподобляється до прозріння принципової відмінності між «музикою системи, закону» і «музикою любові», а відтак робить перші кроки до розгадки, наприклад, одвічного парадоксу фаустіанства і трагедії Андріана Ліверкюна.

Художній вияв сутнісного смислу есхатологічної мудрості («Ніколи любов не перестає! Хоч пророцтва й існують — та припиняться, хоч мови існують — замовкнуть, хоч існує знання — та скасується» (1 Кор. 13, 8) бажано споглядати, спираючись на духовні рецепції феноменологів мистецтва як релігії (О. Лосєва, М. Мамардашвілі) та постструктуралістів

(Ю. Крістевої, Г. Шпета). Причому, до осягнення живої метафори смислу — як нескінченно наростаючого, динамічного і діалектичного акумулятора думок —учень запрошується у процесі інтроспективного аналізу культурного «жесту» (тобто, відстеження генези його значень), керуючись принципом «не вгадати істину, а відчути, пережити і прийняти її таїну» (Л. Виготський). Таке осмислення постає результатом так званого «зляканого, перерваного сприймання» (В. Шкловський), що передбачає «завершення слів, звуків, ліній трагедії мовчанням» (Л. Виготський) під час затримання у напівсвідомому споглядданні художнім текстом світу і себе самого у стані неодмінного подивування (Славі Божій).З метою проникнення у таїну смислу поліпластового функціонування музичного тексту учня можна залучати до транссугестивного співбуття з «музичними сповідями» А. Шнітке, С. Губайдуліної, В.Сильвестрова, «людяними пориваннями» А. Берга і А. Веберна.. Одним із варіантів подібного співбуття постає афективно-смислова взаємодія з текстами І і ІІІ симфоній «Діалогу для віолончелі» або «Віршів покаянних» А. Шнітке. Вона, зазвичай, спонукає до осмислення (за допомогою еротематичного методу) верифікації застосованого у циклах цитатного принципу як знаку риторичної тези про право художника творити гармонію в мистецтві, коли у світі біснується сатанинське зло.

Окремо зазначимо, що здійснюваний у ході калургічного споглядання художнього тексту перехід учня з вектору синтагматичного, феноменологічного у вектор парадигматичний, онтологічний має неодмінно відбуватися у все тому ж контексті загального подивування. Причому, каталізатором такої налаштованості може стати культивування ним духу благочестивої соборності, а також відповідна афективно-смислова поведінка самого вчителя. Адже відання предметної сутності потребує від нього духовного подвижництва, надситуативної активності, вдячного «приймання» сутнісного смислу предметності як результату тривалого і смиренного трансцендентного передчуття, енергетичного єднання і «миттєвої зустрічі чистого з чистим».

РОЗДІЛ V. ПРИКЛАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ

Тема лекції: *МИСТЕЦТВО АНТИЧНОЇ, РОМАНСЬКОЇ І ГОТИЧНОЇ ДОБИ*

Мета: смислове порівняння античної, романської і готичної стильових концепцій

Завдання :

а) *навчальне* – виокремлення характерних рис розгляданих стильових концепцій; здійснення порівняльного аналізу пропонованих стильових алгоритмів; осягнення понятійного апарату стильових і жанрових форм;

б) *розвивальне* – розширення меж художньо-рефлексивної і ціннісно-смислової компетенції учнів; сприяння удосконаленню здатності учнів до художньої комунікації;

в) *виховне* – розширення кола художніх інтересів і уподобань учнів; формування в них культури міжособистої взаємодії; спонукання учнів до духовної активності.

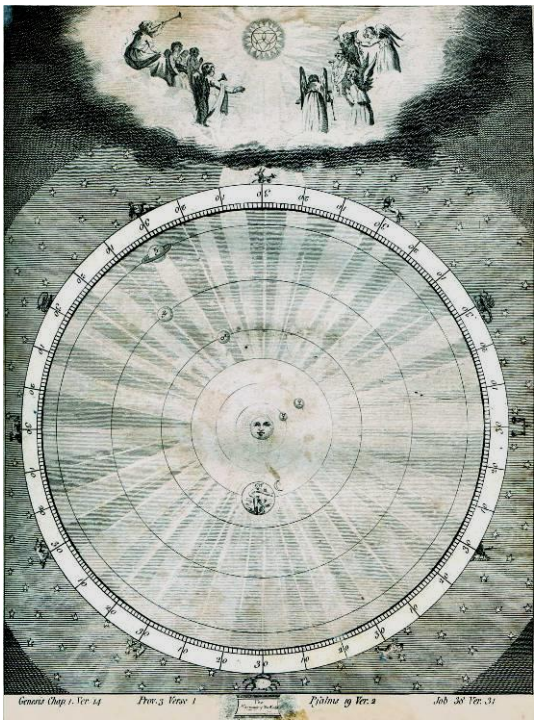
Хід лекції	**Методичний інструментарій**
1. Організаційна частина. Гра «комплімент» (пропозиція: подаруйте своєму сусідові посмішку, гарний настрій і віру в неодмінний успіх). **2. Актуалізація опорних знань.** У контексті продовження розмови про стилі мистецтва, оголошення ***теми уроку*** і презентація квестових завдань: 1) метафоризація предметної сутності поняття «стиль»; 2) підбір прикладів історичного, художнього і національного стилів (за їх типологічними характеристиками).	технологія організації успішної діяльності

3. Мотивація навчальної діяльності.

Звучить кіфародія *[http://get-une.net/song/8426215-Antichna-muzika];* ***на екрані − презентація Нікомахової схеми «світової музики»*** *як акустично–числової алегорії гармонії сфер (що поєднала у собі єгипетську науку Піфагора, халдейську містику Геракліта і етику Сократа); згодом відкриваються «дверцята» дошки — на ній відомий* ***афоризм Піфагора****:*

«Усі речі суть числа»).

До	Ре	Мі	Фа	Соль	Ля	Сі	До
1	9/8	81/64	4/3	3/2	27/16	243/128	2/1



Сатурн	*Кронос*	*мі*	*e*
Юпітер	*Зевс*	*фа*	*f*
Марс	*Арес*	*соль*	*g*
Сонце	*Геліос*	*ля*	*a*
Уран	*Гермес*	*сі-бемоль*	*b*
Венера	*Афродіта*	*до*	*c′*
Місяць	*Селена*	*ре*	*d′*

Питання до грцпи у яку добу ми прибули машиною часу ?

1. *Круглий стіл на тему****:***

«Античне (давньогрецьке) мистецтво »

метод «активного мовчання»

метод споглядання моделі

метод енігми

Презентація історичних періодів розвитку художніх стилів давньогрецького мистецтва: • *живописний стиль* протоантичного або мінойського мистецтва, що складався впродовж ранньомінойської (3000 – 2200 рр. до н.е.); середньомінойської (2200 – 1600 рр. до н.е.); пізньомінойської (1600 – 1100 рр. до н.е.) доби; • *геометричний стиль* (XI – VIII ст. до н.е.); • *протокорінфський, протоаттичний і орієнталізуючий стиль* (б. 750 – 680 рр. до н.е.) формаційної доби; • *дедалічний стиль* (б. 680 – 610 рр. до н.е.) архаїчної доби (610 – 480 рр. до н.е.); • *строгий стиль* (480 – 450 рр. до н.е.) класичної доби; • *стиль високої класики* доби Перикла (450-400рр. до н.е.); • *стиль пізньої класики* (400 – 325 рр до н.е.); • *ранньій еллінізм* (325 – 230 рр до н.е.); • *середній еллінізм* родосської, пергамської і александрійської шкіл (б.230 – 170 рр. до н.е.); • *пізньій еллінізм* (б.170 -30 рр. до н.е.). ***На початку бесіди звернення уваги викладача*** на те, що ці стилі створювались, в основному, представниками етносів материкової Греції (егейцями, арійськими дорійцями і іонійцями) та фрігійцями-пеласгами, життя яких проходило у міфологізованому світі ─ світі одухотворених стихій (вищих, чоловічих – вогню і повітря та нижчих, жіночих – води і землі), які у видимій проекції (реально сущих предметів і явищ), на переконання дельфійських оракулів, сідонських жреців, халдейських магів та їх талановитих адептів ─ Піфагора, Платона, Евкліда, Есхіла, перебувають у нескінченному становленні, відповідно до ідеального зразка – упорядкованого за етичними законами Логоса істинного буття, або Царини ідей як сутнісних смислів цих предметів і явищ (поданих у формі знаків і символів як формул Всесвіту, носіїв непізнаваного Єдиного).	технологія організації рефлексивної дії метод духовних рецепцій

Знаки природних стихій

Студенти – учасники «круглого столу» по черзі виявляють особливості так званої *хтонічної людини* (безправної речі ─ жертви природніх стихій) періоду живописного і геометричного стилів, *героїчної людини* (безстрашно вступаючої у протиборство зі стихіями) протоаттичного і дедалічного стилів гомерівської доби, *класичного елліна* доплатонівської доби (який активізує усі свої здібності на пізнання числових формул закономірностей космосу) і *творчого індивідуума* постплатонівської доби, найвищими чеснотами (арете) якого вважалися мужня мудрість і просвітлена чуттєвість (софросин) у спогляданні, прозрінні і математично–раціональному поясненні (як випробовуванні інтуїції логікою) одвічних сутнісних смислів видимих речей і явищ. ***Розкриття*** цих характерних особливостей здійснюється ***на відеоприкладах відповідних статуй і скульптурних портретів (*** *Дод.* ***1)*** ─ як спроби утвердження переходу від незворушного, самовдоволеного споглядання буття (автаркії) та душевно-тілесної гармонії (калокагатії) − до пристрасного занурення в «радість сущого» аж з трагічним розчаруванням; тобто від *Каламіда, Мирона*, а відтак *Фідія і Поліклета* – до *Скопаса, Праксителя, Лісіппа* і *Леохара*). Це відбувається ***під музично-поетичний супровід.***

Питання до групи

- чи з однаковою повнотою різні художні форми втілювали розглядувані антропологічні типи?
- які з презентованих художніх форм видалися вам конструюючими їх знаки, а які − виражаючими їх смисли?

Подані відповіді узагальнено в діалогу між двома учасниками «круглого столу». За допомогою аудіовідеопрезентації ***один з них розкриває суть***

методи:
«PMI – плюс / мінус = цікаво»,«CAF–розгляд усіх фактів»,«OPV-думки інших людей», « C&S –передбачення результатів»,«APS–вибір альтернатив і можливостей»

метод палімпсесту

еротематичний метод

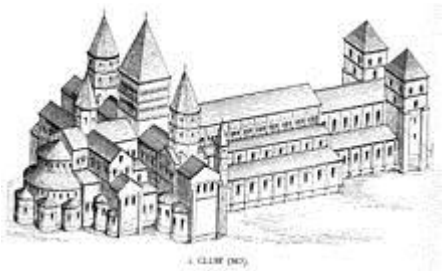
експресивних мистецтв (танцю, музики, поезії, комедії, трагедії, перебуваючих під покровительством муз Аполона) як спонукаючих до «очищенням душі» від тілесних пристрастей, тобто катарсису. ***Другий*** − *конструктивнивних* (архітектури, скульптури, вазопису, перебуваючих під покровительством Афіни і Гефеста) як магічно – містичних ремесел беспосереднього втілення знаків і символів несказ*а*нних ідей, що неодмінно потребує попередньої налаштованості, душевного «очищення»).	метод духовного споглядання
За логікою виявленої специфіки мистецтв, ***залучення учнів у смислову предметність давньогрецької пластики*** розпочинається ***з психологічного налаштування —*** слухається читання відомого Плачу Антигони й Ісмени за вбитими братами із поеми Есхіла «Семеро із Фів».	методи: «випадкової стимуляції», «провокаційної операції»
Презентація (у скріншоті, на великому екрані) ***давньогрецької архітектури:*** *святилища Зевса в Олімпії, ансамблю Афінського Акрополя, храмів Аполлона в Дельфах і Бассах, Телестеріону в Елевсинському святилищі, Галікарнаського мавзолею.*	еротематичний метод
Питання до групи: - що закодовано у цій символіці? - ким були елладські архітектори?	технологія художньо-інтелектуальної гри
Входження студентів у світ давньогрецького зодчества відбуваєтья у формі гри-драматизації: в супроводі «елладських архітекторів» − «Фідія» і «Лібона».	
«Лібон». Ми, як і інші майстрі школи Геґія і Арґосу, пишаємось тим, що удостоєні честі бути учнями великого жреця — Аґелада. Кожний наш проект − це формалізація езотеричних (утаємничених) знань, втілення первинного образу «природи» ідей; це спосіб діалогу з божеством як інформантом безособового Логосу (закону буття, закодованому у знаках і символах), і спроба людини приборкати свою хтонічну сутність.	
«Фідій». Нас з Лібоном об'єднує лише єдиний спільний проект − храм Зевса в Олімпії (я «посадив» великого володаря в його лібонівську «оселю» через 20 років після її спорудження). В іншому наші погляди розходяться. Я вважаю храм не матеріалізованим Смислом Слова-Числа, а невід'ємним елементом Космосу як великого живого організму, породженого людиною і який породив людину; на який людина, народжуючись і вмираючи, спонукається налаштовувати свою свідомість, незалежно від можливостей тілесної і душевної тактильності. Для чого людина будує храм? Щоби під його шатами	

відчувати себе «здатною творити» у лоні *земного божества.* ***Відеопрезентація типів античного храму*** (ант, портик, простиль, амфіпростиль, периптер, моноптер, толос). ***«Лібон»*** на прикладі схем і рисунків у скріншоті показує, що переважаюча у давньогрецьких храмах форма *периптеру* *(«птерін» - з грец. «птах)* − це геометричний знак космосу (подвійний куб) і символ небесного птаха-корабля «пілотованого» божеством як «оберегу» общини. Проведення ним ***семасіологічного аналізу числової, акустичної і кольорової семіотики етичних індексів космічної (астрологічної) соматики периптера*** (*пронаоса, наоса, опістодома; даху, тимпана, фронтону, стилобату, стереобату, анабазису* ─ на прикладі спрезентованого у скріншоті *Парфенону [* *Файл:The Parthenon in Athens.jpg]).*	метод синектики
«Фідій» звертає увагу на колонаду периптера, висуваючи низку припущень щодо смислового розуміння елліном функції колони: як сакрального способу ентазису («сходження») ідеї з царини формального світу; як знаку «світлового стовпа Ананке» на горизонті між небом і землею; як ряду (сакрально вивіреної кількості) «стилосів- носіїв» *імені божества-покровителя* у відведеному йому просторі; як символу антропоморфного феномену, в якому *антаблемент−голова* (*фриз* – верхня частина голови, зачіска; *архітрав* – риси обличчя), *капітель* – шия; *стовбур з канелюрами* – корпус, одягнутий в пеплос; *база* (вал, скоція і плінт) – стопи ніг атлантів і каріатид.	технологія організації рефлексивної дії метод синектики
На основі відеопрезентації відстеження студентами процесу становлення основних античних ордерів: від суворої, мужньої доричної – до «жіночної», ліричної іонічної і грайливо - радісної коринфської тектоніки	
Питання до групи: • які асоціації виклиають у вас храм-птах, людиноподібна колона-гігант, велетенське божество? • ваше ставлення до версії щодо повергнутих ангелів, їх нащадків і синів Енакових − нефілимів, рафаїмів [4М 13:34; 5М 2:10,11; 2:20,21; 3:11; 2Цар.21:18,20; 23:20], які, заволодівши правом владарювання на землі, прийшли научати людей не лише наукам і ремеслам, а й гріховним пристрастям, остаточно спотворивши людську природу?	еротематичний метод
• чи можна віднести до них «благородних і шляхетних»	метод еленктики

олімпійських небожителів? ***Відповіді учнів заслуховуються після перегляду та рефлексування фрагментів відеофільму*** «*Битви богів. Зевс*» *[https://www.youtube.com/RusDocFilms].* Їх зусилля спрямовуються на виконання ***завдання***: на підставі осягнутої інформаційної картини ***визначити сутнісний смисл*** *античного класицизму***.** ***У результаті колективного обговорення*** (в парах, малих групах) студенти спрямовуються до такого формулювання: • духовний смисл стилю ─ краса людини як подоби живого космосу, що постає образом умозримої краси, впорядкованої безособовим Логосом; • тип мислення – раціонально-математичне доведення незримої сутності речі, явища (епістеми) в результаті екстатичної ентелехії (неустанної допитуваності істини); • тип митця ─ імітатор «привидів»–ідей(сутностей) видимих речей; «творець» ілюзій істини; • визначальні естетичні ідеї ─ абстрактний світ Логосу як істинна царина краси і блага; абсолютна творчість як антиномічний взаємозв'язок *норми* (етосу) і чуттєвої *пристрасті* (пафосу); • провідні види і жанри ─ кругла скульптура, архітектура, трагедія, музика. ***4.*** Наостанок, в якості самостійної роботи ***учням пропонується завдання: здійснити інтерпретацію*** *Пергамського вівтаря* (роботи скульпторів пізньої класики ─ Діонісіада, Ореста, Менекрата,180–160 рр. до н.е.). Для виявлення смислу скульптурного тексту необхідно знайти відповіді на запитання: • за що у смертельному двобої зчепились титани (сини Геї) і боги (Зевс з Афіною)? • чому у сутичці своїх «покровителів» не бере участі смертна людина? • що закодовано у цьому «престолі сатани»: скепсис мудреця (обманутого демонами), а чи покаяння грішника? Розчарування елліна (навіть «посвяченого») в можливості оволодіння сутністю природніх речей і явищ, мати доступ до таїн космосу в іпостасі його елемента (навіть вищого порядку) ***вчитель пояснює*** на прикладі феномену Платонової «печери-космосу», в'язень якої (людина як образ і подоба космосу), сидячи повернутим спиною до входу, приречений задовольнятися лише пробігаючими по стіні тінями	технологія «педагогічна майстерня» еротематичний метод

істот і предметів зовнішнього світу. ***Формулюється низка припущень:*** • а що, як людина ─ не просто символічний образ і подоба космосу; а її досконаліть виявляється у тому, наскільки вона відрізняється від нього, а значить і від його недосконалих титанів, гекатонхейрів і богів (що доводить безпідставність язичницького ідолопоклоніння)? • а що, як творіння і творення ─ зовсім не акт природи як безконечного саморозгортання, а свобідний акт волі? • чиєї? чи просто Упорядника (Художника, Архітектора) космосу, а чи його Творця? • а що, як створення світу ─ не просто філософська концепція або наукова доктрина, а предмет віри?	методи: «PMI – плюс / мінус = цікаво», «CAF– розгляд усіх фактів», «OPV-думки інших людей», «C&S –передбачення результатів», «APS–вибір альтернатив і можливостей»
Таким чином, ***учні підводяться до висновку***: через посередництво мистецтва у лоно еллінської «мудрості» було привнесено Мойсеєве Одкровення, яке згодом дістало нове, Євангельське переосмислення.	еротематичний метод
Звучить григоріанський хорал «*Salutare»*, а з ним ─ ***серія риторичних запитань***: • коли і чому розпочалось це переосмислення? • як воно відбувалось? • яка роль у цьому процесі відводилась *романському мистецтву?*	дивінаційний метод
5. **Студенти знайомлять з результатами виконання своїх квестових завдань до підтеми «Романське мистецтво»:** ***а)*** дослідження семасіології терміну «романський» («римський»), введеного на початку XIX ст. Арсісом де Комоном; ***б)*** опису історико-культурного контексту романської доби (внутрішній розпад Римської імперії, після чергового її об'єднання Зеноном у Константинополі (480-і рр.), територіальний поділ Европи (впродовж V–VII століть) між германськими племенами (алемани і бавари осіли на сході, остготи і франки – у Франції; вестготи зайняли Піренеї; англи і сакси витіснили кельтів і ретів на британських островах, а у центральній і північній частині Европи посіла могутня імперія Каролінгів – священна Римська імперія германської нації), Каролінгське (VIII-IX	технологія художньо-інтелектуальної гри

ст.) і Оттонівське (X ст.) відродження як «фазовий» перехід до Високого середньовіччя	
в) виявлення причин римсько-германського протистояння (релігія і мова). ***Уточнення вчителя***: асиміляція германців-язичників в ортодоксальне християнство здійснювалась через аріанство (заперечення у Бога-Сина, тобто Логоса, що втілився в І.Х., єдиної з Богом-Отцем Божественної природи), яке спиралось на іудаїзм, грецьку філософію, східні містеріальні доктрини і сакралізовану імперську теологію; після прибуття в аріанський двір Константинополя апостола готів Вульфіли (341 р.) почалася «темна доба» ─ масове прийняття аріанства і впрордовж 382-671 рр. усі варварські королівства були аріанами (незважаючи на остаточне розвінчення єресі на II Вселенському соборі (381р.). ***Запрошення студентів до висловлення альтернативних поглядів***: • по-перше, стосовно назви цієї доби «золотою добою агіографії», яку прославили імена варварів-неофітів, що згодом стали святими Христової Церкви ─ Бенедикта Нурсійського (чий монаший устав нині вивчають як зразок раціонального менеджменту) і папу Григорія Великого, що подарував нам григоріаніку; автора першої середньовічної енциклопедії – Ісидора Севільського і легендарних місіонерів ─ кельтського Колумбана, Августина Кентерберійського, солунських братів Константина Філософа і єпископа Мефодія; • по-друге, стосовно нового навернення британських нащадків друїдів до християн через посередництво місіонерів-коломбанів у VI-VII ст., а в VIII ст.– хрещення Германії й альпійських слов'ян; • по-третє, стосовно Каролінгського (кін.VIII - сер.IX ст.) і Оттонівського (X ст.) відродження, впродовж якого Алкуїн та Іоан Скот Еріугена повертають неофітам інтерес до семи вільних мистецтв і латинської мови, германець Альберт Великий та нащадок ломбардських королів Фома Аквінський плідно працюють у Сорбонні, а ліссабонський проповідник Антоній стає відомим чудотворцем Падуанським). ***Питання до групи***: • чи можна згадану низку подій назвати цивілізаційним переворотом? • яку місію у ньому виконали монахи - бенедиктинці? **6.Розповідь викладача:**	метод споглядання моделі метод еленктики еротематичний метод дивінаційний метод

* про аббата Вітіца (св. Бенуа із Аньяна), який, оновивши бенедиктинський устав і зібравши навколо себе 12 монахів, переїхав до Клюні (нині Швейцарія) і там, за ініціативи і найвищого покровительства Папи (аж до заборони відлучення від церкви), організував потужний освітній осередок, продовживши історичну практику друїдських колегій у їх цивілізаторському функціонуванні; * про зумовлююче ініціювання хрестового походу (1096р.) ретельне теоретичне обгрунтування нової християнської традиції як єдиної перспективи західної цивілізації (на основі створення компендіуму загальнолюдських знань, куди увійшла інформація - «золотих ключів» Мойсеєвого Ковчегу, парабол Давида і Соломона; - теллурічних творів Евкліда, Піфагора і Платона, доповнена мусульманськими виданнями і глоссами; - мудрість християнізованих друїдів (Пелагія, Патріка); адаптоване Євангеліє (Вульгата) від Іоана та Послання апостола Павла); * про створення *«бенедиктинського плану» монастирської церкви* – для посвячених (перша у Клюні, в 915 р., інші – впродовж наступних 100 років по всій Європі зусиллями монахів 1300 монастирів). ***Презентація західнороманської базиліки*** (βασιλικη— грец.«царський дім») у Клюні, спорудженої у 1089-1132 рр. 	метод споглядання моделі
Звернення до учнів з проханням *поглянути на зображення екстер'єру й інтер'єру і* ***дати відповідь на питання:*** • що нагадує загальний вигляд церкви зверху? (ковчег в житейському морі людської історії; ніс ковчегу повернуто на схід, корма - на заході); • чому ковчег? (увіковічнення сакральної семіотики «золотих ключів» іудейського Ковчегу як запорука удостоєності честі у Авраамовому Дворі); • що символізують «вітрила» ковчегу ─ трансепт, що	технологія рефлексивної дії еротематичний

перехрещує паралелепіпед будівлі з півночі на південь? (два Завіти ─ Старий (на північі, бо оснований на верховенстві безжального Закону) і Новий (на півдні, бо оснований на Любові); • чому в центрі перекриття храму знаходиться *донжон* (фр. donjon — господарева вежа), а на західному фасаді – дві вежі? (символ Серця Христового, що єднає обидва Одкровення Любов'ю Небесною); - яке смислове навантаження несе дах – плоский, хрестоподібний, циліндричний? (милосердя і притулок), бокові *контрфорси* (фр. contre force — протидіюча сила) і т. зв. вінок напівкруглих (видима частина царства небесного) капел в апсиді-«раю»? (небесні сили, що опікуються спасінням християн у житейському морі); • яку геометричну фігуру нагадує графічне зображення базиліки? (Т-подібний («Антонієвський»), чотири, - шести-, семи-, восьмиконечний хрест − то розп'яття); • що це означає? хто є керманичем символічного ковчегу*? (*Наш Спаситель, Ісус Христос*);* • що означає горизонтальний поділ інтер'єру храму, як Дому Господнього, на західну («грішний світ»), центральну (храм вірних, «земля з видимим небом») і східну (вівтар – «Небо Небесне», Свята Святих) частини (за прикладом скинії і храму Соломона)? • у чому полягає сакральність розташованих у східній частині *амвону*, *солеї* Святих або Царських воріт? (вхід у нерозгадану таїну Пресвятої Тройці, куди входить зі Святими Дарами Цар Слави − Ісус Христос); • носієм якого символу є *нартекс* (греч. narthex, narqhx – шкатулка) або притвор, тобто вхідне приміщення? (це місце для грішників і відступників, які без причастя не мали права входити до храму); • що символізує *тимпан* ─ піваркова форма виступу над дверима західного *порталу* храму? (небесні ворота для спасіння грішника); • як цей символ доповнюється вхідним *пілоном* − вежею у формі зрізаної піраміди з вузькими дверима («тісними воротами») або чотирма пілонами, що ділять західний фасад на три входи? (у такий спосіб уточнюється, що шлях до святої землі, де протікають чотири райські ріки – Фісон, Гіхон, Хіддекель і Євфрат, проходить через очищувальний вогонь трьох Божих чеснот – віри, надії і любові); • у чому полягає смислова відмінність *крипти*	метод

(підземної каплиці під вівтарною частиною церкви для почесних поховань), *баптистерію* (прибудови до церкви, призначеної для здійснення хрещення) і *ротонди* (круглої споруди з колонами, увінчаної куполом)? • що означає вертикальний поділ храму на три і п'ять нав ? (Іпостасі Пресвятої Тройці; будову католицької меси); • чому середня нава відокремлена від бокових напівциркульними арками, над якими розміщується аркада на колонах? (молитва і догмати віри); • носіями якого космічного та духовного підтексту постають криті колонади? (вони уособлюють річний цикл життя людини: північно-східна частина колонади — то жовтень-грудень або дитинство; північно-західна — січень-березень або юність; південно-західна — квітень-червень або зрілість; південно-східна — липень-вересень або старість; а також слугують аналогією чотирьох фаз ритуального циклу людського зцілення чи спасіння: небезпека, страждання— очисний вогонь— зцілення— одужання); • яку символічну роль у цьому «мережеві» відіграють стрільчасті вікна? (це символ світла надії і сподівання)	
Презентація рельєфної пластики екстер'єру і інтер'єру романської базиліки (на прикладі остготської базиліки в Равенні, 539-549 рр.; гробниці Теодоріха,526-530 рр.; церкви св. Кіріака в Гернорді, 961р.; собору в Майнці,1081-1137 рр.), під час якої ***з'ясовується сакральна семантика*** її зооморфної (фенікс як жертва всепалення, лев як переможець пекла, гриф, пара голубів, пара пеліканів, пара левів як знаки єднання двох природ Спасителя – божественної і людської), рослинної (дерево життя,виноградна лоза, терен) та антропоморфної семіотики.	метод духовних рецепцій
Виявлення характерних рис романської скульптури у зіставленні з античною, зокрема: - площинності, - багатоярусності, - різномасштабності ***(*** *як пластичного втілення гармонії абсолютної єдності)*.	метод палімпсесту
Звернення уваги на дві панівні тенденції у скульптурних зображеннях бургундської, лангедокської і провансальської шкіл: - реалістичної монументалістики; - орнаментально –експресивної фантастики. -	

Розпізнавання їх причиново – наслідкового зв'язку у виявленні чуття *дивовижного і колосального*.	метод синектики
Організація художньої комунікації та смислового аналізу монументального живопису романського стилю (*фресок і мозаїк Аахенської капели, церкви Сен-Савена в Пуату, Сан Анжело Форміс, Сан Клименте в Римі і вітражів Аугсбургського собору*).	технологія «педагогічна майстерня»
На завершення смислових продукувань учням пропонується відгадати причину напівтемряви інтер'єру романської базиліки (ймовірне бачення у тьмяному світлі «ледь жевріючого світанку» гармонійної організації нескінченно складної системи земного буття силою Божого Слова; дочасне утаємничення втіленого у пропорціях храму антиномічного єднання несказанної таїни світового дерева і жертовного Хреста), а відтак ─ смисл відомої роденівської метафори *«важкого романського мовчання»*.	дивінаційний метод
На пост-комунікативному етапі ─ аудіопрезентація пісні «*La dousa vota*» з альбому «*Le Fou sur le Pont*» Бернарда де Вентадорна. ***Учням на великому екрані пропонується перелік пісенних жанрів трубадурів***: • балада (окситан.*balata* – «танцювальна»)─ хороводна пісня; • альба (окситан.*alba* – «ранкова зоря») ─ скарга закоханих на неминучість розлуки з настанням ранку; • сирена – пісня нічного побачення; • канцона (окситан. *canso* – «пісня») ─любовна пісня; • пастурель (pastorella або pastorela) ─ пісня-діалог лицаря з пастушкою; • сірвента (окситан.*sirventes*-службовий) пісня хрестоносців; • тенсон (окситан.tenso – суперечка) — пісня-суперечка; • партімен (окситан. *partimen* – розділ) або джок ─ жартівлива полеміка.	метод емоційного дисонансу
Розуміючи причину жвавої реакції підлітків, вчитель зауважує, що життя християнина романської доби не обмежувалось сакральним аспектом. Важливе смислове значення у ньому відігравала *карнавальна культура* (карнава́л [від лат.*carne* - *м'ясо* і *levare* - *прощавай*]—народні гуляння, що відбувалися у католицьких країнах напередодні Великого посту, переважно у вівторок, за сорок днів до Великодня). Незмінними учасниками карнавалу були *трубадури (*від окситан. *trobar* «знаходити» (складати вірші)) —провансальські поети-барди, які писали проникливу *куртуазну поезію*, що перекладалася на музику і виконувалась їхніми слугами─шпільманами і жонглерами.	
В результаті обговорення в малих групах,	

з'ясовується сутність *куртуазної* (франц.courtois – витончено ввічливий, люб'язний) *любові* (як середньовічної європейської концепції лицарського благородства і захоплення, науки обожнення коханої особи , що передбачала наполегливе духовне самовдосконалення поклонника) та культу «Прекрасної Дами».	метод еленктики під час еристичної бесіди
У відеопрезентації ─ портрети трубадурів: *Гільома Аквітанського, Бертрана де Борна, Бернарда де Вентадорна, Пейре Відаля, Маркабрюна, Гійома де Кабестаня, Пейре Карденаля, Жофре Рюделя.*	
Звучить пісня «*L'autrier, just una sebissa*» Маркабрюна ***і в якості альтернативи***─органум *Леоніна* (школа Нотр-Дам). ***Звертається увага*** на історичному прецеденті естетичного *втілення гармонії як упорядкування різного, єдності множин.* З метою ***спонукання учнів до художньої рефлексії*** ─ репродукція картини : *Пітер Брейгель Старший. «Битва посту і карнавалу»*.	технологія організації рефлексивної дії
Закріплення нового матеріалу ─ з'ясування учнями смислової сутності західнороманського стилю дихотомічним шляхом: на підставі пошуку фактів, що підтверджують чи спростовують думку, вибір правильної відповіді у запропонованій парі роздільних суджень:	метод «шести капелюхів»
1) духовний смисл стилю ─ краса космосу, поглинаючого людського індивіда, *чи* метафізичного сяйва Божої Істини як Блага;	
2) тип художнього мислення ─ містична захопленість інтуїтивним спогляданням метафізики світла (Божественної природи, «відкритої» у співобразній Б. людській душі) *чи* раціонально-логічне визначення форми її втілення (розміром, кількістю, пропорцією і мірою);	метод духовний реценцій
3) тип романського митця─ здатний мислити сутностями, освічений маг ремесла в імя віри і на благо общини(монах, феодал, слуга) *чи* егоцентричний виробник – споживач ;	
4) визначальні естетичні ідеї: метафізика краси є предметом теорії мистецтва *чи* стикується з технічними прийомами художнього втілення;мистецтво ─ символічний простір натхнення праведних і упередження грішних *чи* чинник душевного задоволення; романські антиномії витонченої потворності і дивовижної, але гріховної насолоди ─ це розхожа практика *чи* виняток; Дім Божий─ царина краси *чи* святості; поезія ─ знання ненаукове і нехудожнє чи «весела наука», благодать знаходження як дар Божий;	
5) визначальні види романського мистецтва─ сервільні (архітектура, скульптура, живопис) *чи* вільні (музика, поезія, танець).	

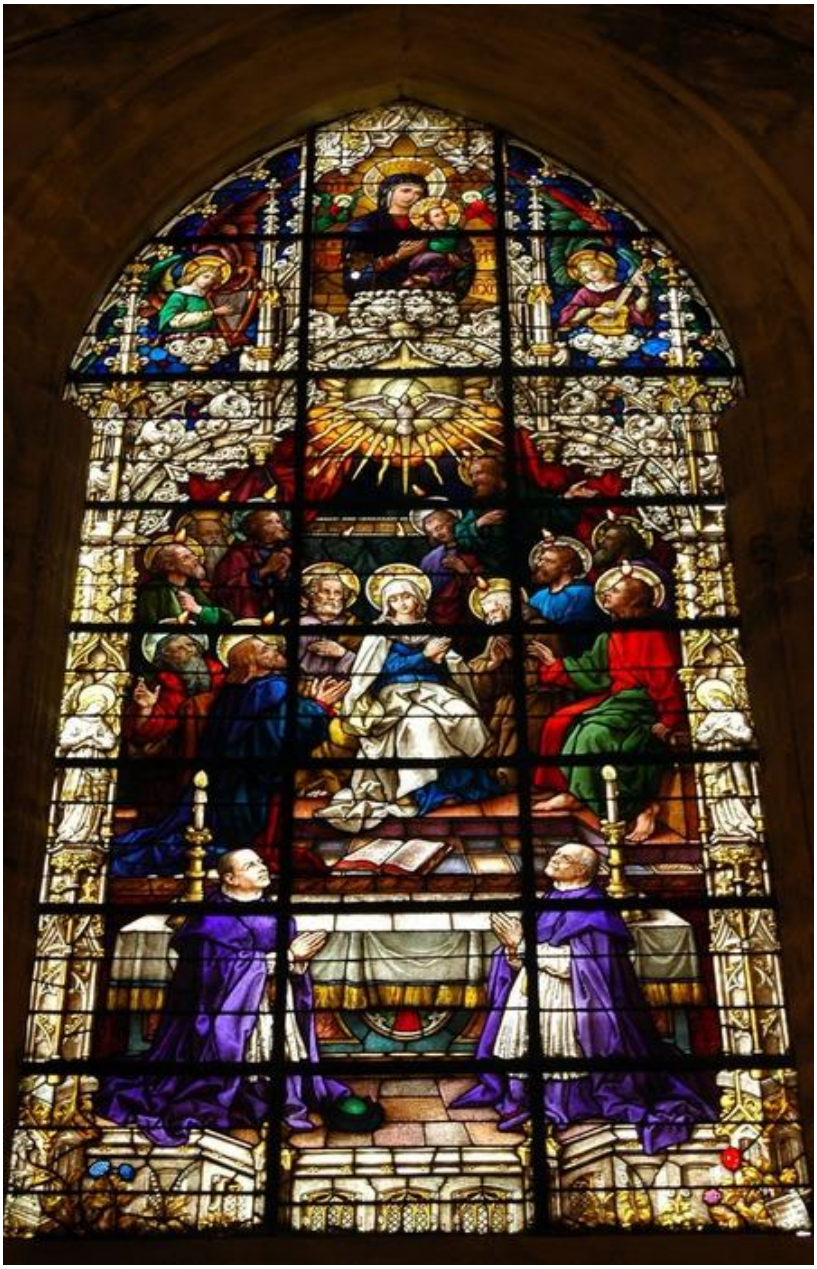
Формулювання висновку: романський стиль логікою свого становлення (від освячення піфагорійської естетики – через подолання гуманістичної естетики Каролінгського відродження – до художньої інтелектуалізації богословія) продемонстрував трансформацію радості естетичної у радість містичну.	метод еленктики і контрадикції
6.*Коротка конференція на тему: «Готичний стиль─ цивілізаційний проект тамплієрів і цистерціанців».*	
Перший виступ. Місія бенедиктинців розрахована лише на посвячених (клірикiв); цивілізаційний проект вимагав прямого і соборного впливу на увесь натовп неофітів-лаїків (мирян) нової Європи. Суть ідеології виховання лаїків: бачений світ ─ Боже Одкровення, кожна річ у ньому ─ свідоцтво всемогутності Творця; відтак Істина і Благо ─ це не метафізичні цінності, а об'єктивні властивості буття. Тому досвід осягнення краси Одкровення ─ це не містична, а морально- психологічна реальність, справа індивідуальної (суб'єктивної) налаштованості душі на вияв Прекрасного через природу образно–чуттєвого. Така налаштованість передбачає не виявлення причино-наслідкових зв'язків між речами та їх сутнісними смислами, а лише засвоєння раціонально-логічної мережі їх значень та результатів. Теоретичну основу цієї ідеології становить схоластика, християнська етика, «теологія земних реальностей» і «естетика організму» (згідно з якою, «природа править світом»). Механізми її впливу ─ символізм і алегоризм міфо – поетичного мислення «людини смаку», відповідна геральдична мова герменевтичних пригод. Місце реалізації технології формування нової громадянської свідомості – собор лаїків як центр західної демократії. Головні технологи ─ військово-монаший орден храмовиків (тамплієрів, 1118-1308 рр.) і орден цистерціанців («посвячених Пречистої Діви», засновників доктрини «Нашої Дами»), що у хрестових походах за панування нової європейської цивілізації здобули доступ до кам'яних скрижалів Одкровення, дарованих Мойсеєві, а в них ─ до таїни сакральної геометрії і географії, теллурічних законів, природи мінералів, фактури каменю тощо. В результаті, впродовж двох століть імпульсивної пасіонарності був створений готичний (*грец. γοτικ- магічний*) стиль в архітектурі: 1163р.– Нотр-Дам де Парі, 1194р. – унікальний собор у Шартрі, 1211р. – собор у Реймсі, 1221р. – у Ам'єні (з 1170 по 1270 рр. споруджено 150 соборів). ***Другий виступ***.Між романською базилікою і готичним	метод проектів

собором ─ опозиція статики і динаміки, що зумовлює інверсію(?) ваги і сили. Головна відмінність ─ у формі склепіння. Нова каркасна система ─ символ терновового семилистника, алхімічний знак первоматерії ─ результат пружного ансамблю камяних плит, тісно суміщених між собою напруженістю польоту («Не нам, Господи, не нам, але все во славу Імені Твого»). Стрільчата арка давала можливість перекривати будь який простір, переносячи тягар на нервюри (*від франц. nervure – жила*– виступаючі на склепінні ребра, скріплені на пересіку замковим каменем у формі квітки(?) чи поясної фігури святого), а через них та аркбутани ─ на могутні опорні стовпи – контрфорси (відеопрезентація *стрільчатих арок і нервюр, аркбутанів і контрфорсів церкви Сен-Ден у Парижі),* що дозволило замінити стіни високими вікнами з кольоровими вітражами. Символіка пластичного алегоризму каркасної конструкції переконливо виражала перехід грішника від земного до небесного, від тлінного до вічного, ховаючи у сакральних знаках теологічну (тринітарна доктрина, христоцентризм і маріологія) і алхімічну (семантика знаків зодіаку, формул трансмутації духу адепта, кольорового спектру мінералів) програми. Осягнення цієї кам'яної енциклопедії методом схоластичної контроверзи дає можливість впізнати, наприклад, у північній колоні символ руйнування, первозданний хаос, у південній – упорядкованість, систему, внутрішній взаємозв'язок (за традицією єгипетських храмів); а у семіотиці інтер'єру собору – знаки семи таїнств, семи смертних гріхів і чеснот(*презентація репродукції триптиху Рогіра ван дер Вейдена «Вівтар семи таїнств»)*.	метод проектів
Третій виступ.Скульптурі в інтер'єрі собору відведено небагато місця: на пересіку нервюр зависають фігури святих; зовнішні стіни хору декоровано розфарбованими скульптурними зображеннями сцен на євангельскі сюжети; у вівтарі високі статуї з S-подібним «готичним» вигином (?) доповнюють сюжети фресок. Причому, йдеться про зображення не умовних людських типів, а неповторних індивідуальностей. В екстер'єрі романський *барельєф* замінено готичним *горельєфом(?),* що перетворює храм на кам'яне мереживо, в якому найдивовижнішим чином переплітаються реальні і фантастичні образи. На даху, в декорованих павільонах, ангели своїми розпростертими крилами покривають усю місцевість, посилаючи кожному благодать (відеопрезентація *скульптури «Ангел, що сміється» собору Нотр-Дам у Реймсі).* На вежах, прикинувшись водостоками, звисають	метод проектів

вниз двоголові потворні химери з очима на грудях і обличчям на животі, символізуючи людські гріхи (відеопрезентація *скульптури «Химери» собору Нотр-Дам де Парі)*. На галереях денно и нощно несуть сторожу старозавітні царі. На порталах нечутно гомонять святі. На консолях, у них під ногами, причаїлись лукаві демони. І все це обплетено вінком із плюща, хмелю, суниці, чортополоху, глоду, винограду (“Сакральна ботаніка» О.Антонюка?). Пояснення такої смислової поліфонії у численних схоластичних «Сумах» закономірністю вищої пропорції**:** с*а*ме у ній потворне має смисл(?).	метод споглядання моделі
Четвертий виступ. Одна з найбільших таємниць готичной архітектури ─ кольорові ***вітражі***, що з’явившись несподівано на початку XII ст., так само раптово зникли у XIII ст.. Їх перевага над рештою орнаментальних композицій із кольорового скла полягає не лише в унікальній яскравості та в істотно більшій здатності посилювати проникаюче світло. На відміну від вітражів інших архітектурних стилів, їх внутрішній освітлювальний ефект є постійним незалежно від сонячності – похмурості дня (більше того, в сутінках вони ще яскравіші), до того ж вони не пропускають радіоактивного випромінювання. Така унікальність готичного вітражу зумовлена розгадкою каменярами таємниці і механізмів реалізації метафізики світла як а) енергії, що доносить мінералам силу зірок; б)сутності, що переноситься у просторі прозорими субстанціями; в) кольорів, нескінченний спектр яких (знаків астральних сфер і первоелементів) відображає ступінь взаємопроникнення сяйва, ув’язненого у непрозорому тілі, і його вільного випромінення у просторі.	метод проектів метод споглядання моделі
У руслі містики світла готичні схоласти переосмислили естетичний ідеал людини за критеріями чистоти (що просвітлює інших), безпристрасності (світлоносної непохитності) і легкості сяйвопроникнення. ***Семантика сакральної географії вітражів ─ привід для герменевтичної пригоди.*** Вітражі ***північного*** вікна-рози відображають події в очікуванні Спасителя. В центрі рози ─ образ Мадонни з Дитям; навколо, у три ряди медальйони з пророками, праотцями і патріархами Ізраїлю (відеопрезентація північного *вікна-рози собору Нотр-Дам де Парі. «Діва Марія з Дитям на троні»)*. ***Західне*** вікно-роза ─ це, зазвичай, «календарь готики», в якому кожному з дванадцяти знаків зодіаку відповідають характерні	

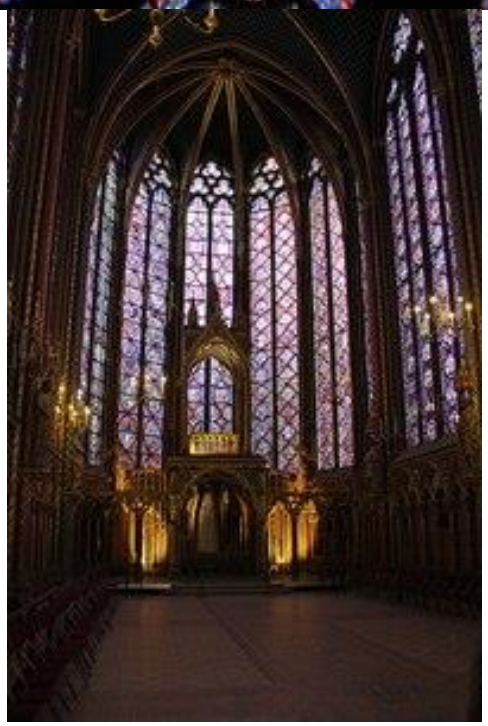
сезонні роботи й заняття; а алегоричні фігури пороків і чеснот у внутрішньому колі розетки символічно вказують на богоугодність здійснення добровільного моральнісного вибору засобів і цілей трудової діяльності (відеопрезентація *західного вікна-рози собору Нотр-Дам де Парі. «Жовтень. Виготовлення вина»).*Смисл?У цьому вбачали знак обоження тих, кто неустанно трудиться во Славу Божу. ***Південне вікно-роза***, зазвичай, присвячене тематиці Страшного Суду (відеопрезентація *південного вікна-рози собору Нотр-Дам де Парі. «Христос-Суддя»).* У стрільчатих вікнах ***апсиди*** сюжети розповідають про дитинство, земні діяння и Страсті Спасителя. **7**. ***Підсумок лекції*** У процесі колективног обговорення (на основі принципу етики дискурсу) з'ясування сутності готичного мистецтва**:** 1) духовний символ ─ природа як алфавіт Божого Одкровення, світ як співбесіда з Творцем; 2) тип мислення ─ художня інтуїція; 3) митець ─ майстер-теолог, воїн-хрестоносець; 4) основні естетичні ідеї ─ • краса як благо; • прекрасне як сяйво форми; • художній текст як метафорична енциклопедія знань; • диспут як формотворчий принцип (*контрадикція* у риториці, *контрфорс* у архітектурі, *контрапост* у скульптурі, *контрапункт* в музиці); 5) провідні види мистецтва ─ архітектура, скульптура, поезія і музика. ***На підставі порівняння художніх форм античного, романського і готичного мистецтва постановка завдання***: - виявлення причин їх відмінностей, - визначення критеріїв стильового аналізу (його алгоритму). ***Спонукання студентів до колективного обговорення*** (в малих групах), в результаті чого ***утвердження***	метод споглядання моделі технологія «педагогічна майстерня» дивінаційний метод

висновку: 1)стильовий аналіз включає з'ясування • духовного смислу відповідного історичного періоду; • типу художнього мислення; • типу митця; • визначальних естетичних ідей; • провідних жанрів і форм; 2) причиною цих відмінностей постає людина, її розуміння світу і смислу свого перебування у ньому. Під час дискурсивної бесіди презентація на великому екрані цитати з «Сум» Томи Аквінського (« Мистецтво, як напівграмотний жебрак, на колінах вимолює у Природи здатність створювати образи, вловлюючи сутність живих речей, а потім плаче над їх мертвими формами») та відомих готичних художніх текстів (у супроводі *Інтроїту із Меси «Нотр-Дам» Гійома Машо; мотетів №№ 12 – 15 Філіппа де Вітрі):* ***Вітраж Ам'єнського собору.***	технологія організації рефлексивної дії метод духовного споглядання

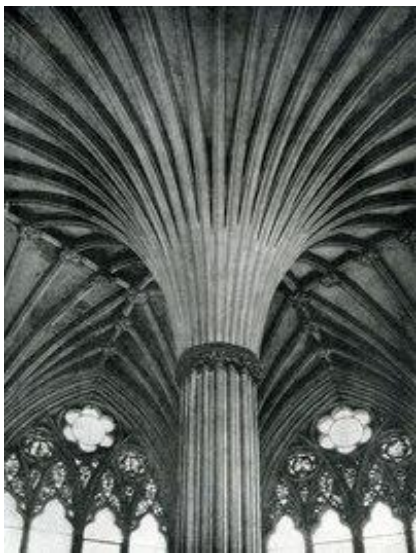


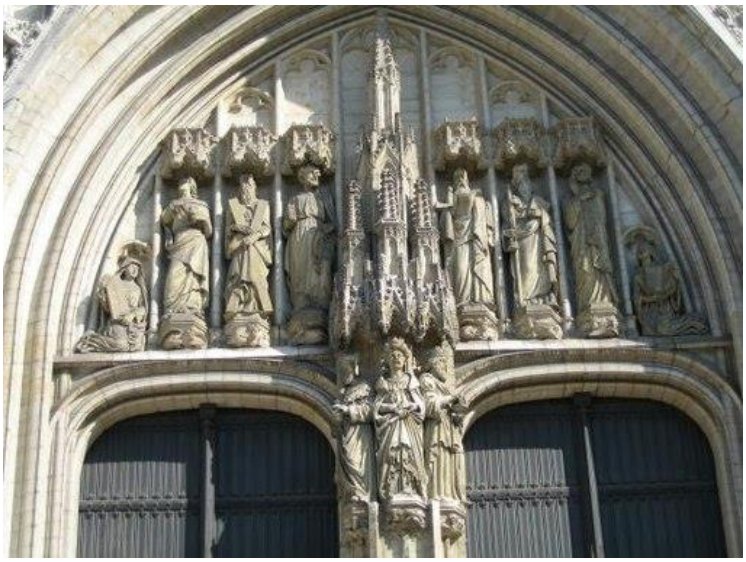
Галерея Королів собóру Парúзької Богомáтері

Вітражі Шартрського собору

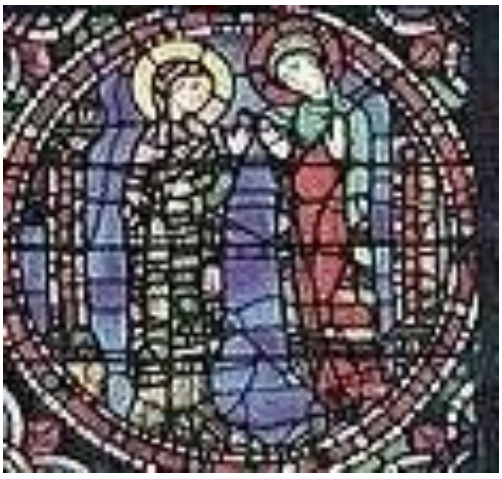


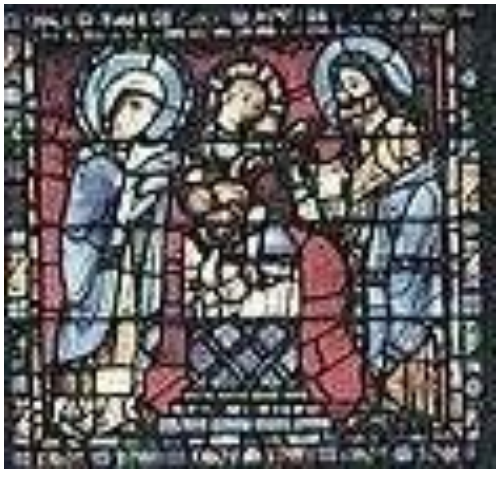
Горельєфи Шартрського собору





Вітражі Шартрського собору з фільму Эріка Зінграффа (GREZ production, Франція, 2008)





На фото –

ангел на одній із башт Шартрського собору, що надихнув Рольфа Якобсона на поезію "Ангел-Хранитель":

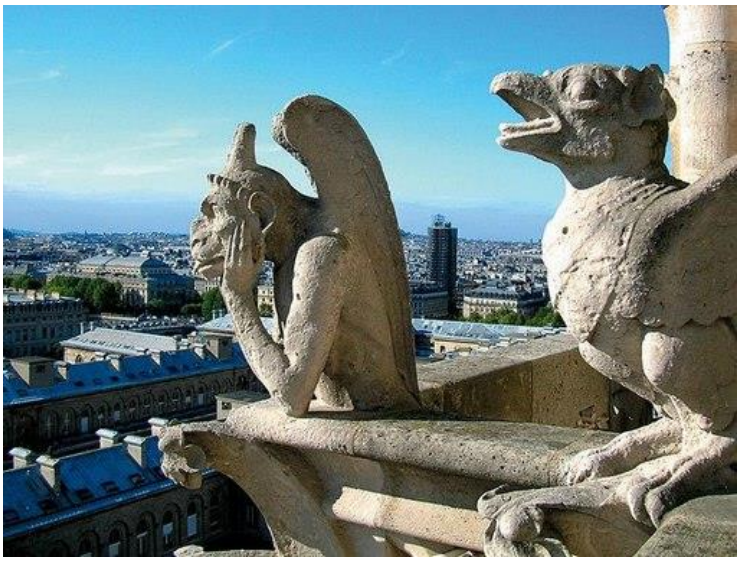
Я птах, що на світанку стукає у твоє вікно,
твій найкращий друг, з яким ти навіть не знайомий,
і квіти, що замайоріли для сліпого.

Я сяюча вершина гори над лісами,
мідне соло дзвінниці кафедрального собору
і думка, що раптом наздоганяє тебе у шаленій маячні дня, наповнюючи несподіваним щастям.

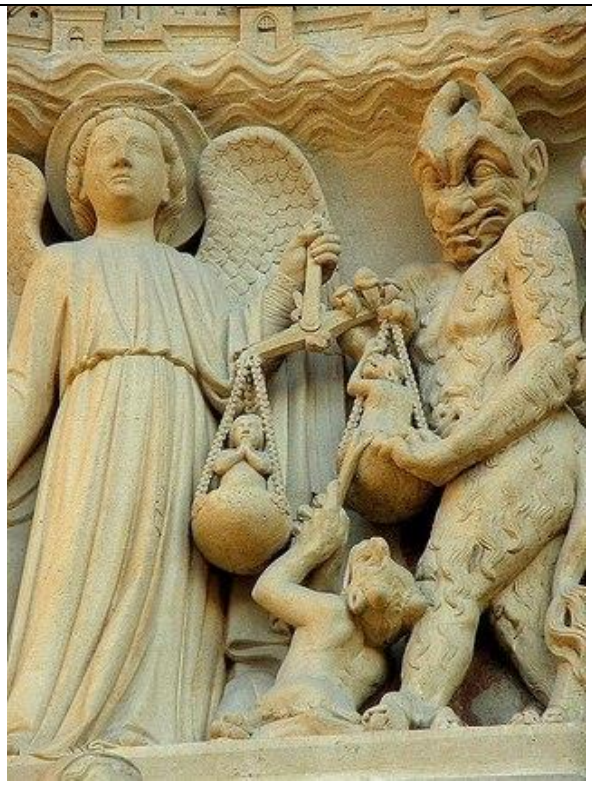
Я поруч з тобою і вдень, і вночі.
Я торкаюсь своїми вустами твого серця,
але ти і не відаєш про це.

Я твоя третя рука і твоя друга тінь, біла тінь,
котра неустанно несе тебе на руках,
а ти вперто і гнівно опираєшся.

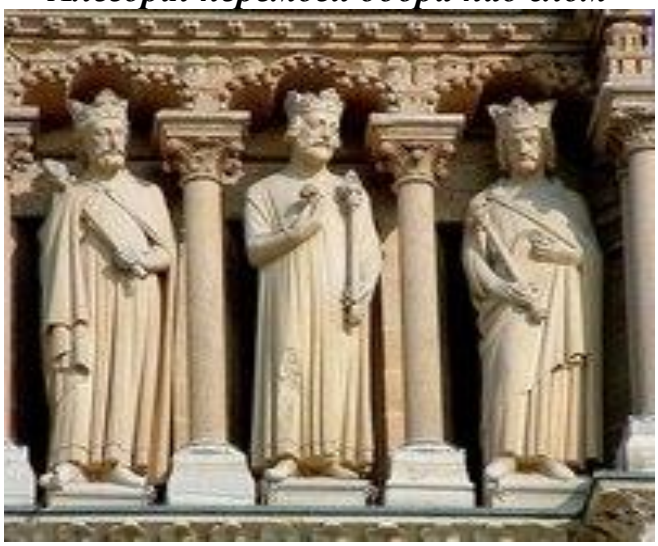
Інтер'єр собору Нотр-Дам де Парі

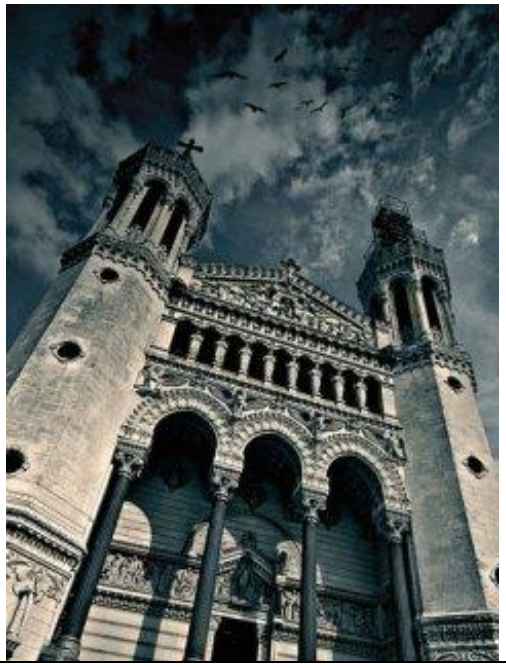


Гаргульї



Алегорія перемоги добра над злом





8. Домашнє завдання:

1) підготувати відеопрограми до тем
   «Видатні постаті італійського Відродження»,
   «Видатні постаті Північного Відродження»,
   «Видатні постаті бароко»;
2) участь у «круглому столі» на тему «Ренесансний гуманізм: про і контра»;
3) квестове завдання на тему «Бароковий художник – поет і оратор».

Тема лекції: ***Історія створення гімну «Ще не вмерла України». Микола Лисенко — основоположник національної композиторської школи.***

Мета: осмислити культурно-історичні передумови та ментальні архетипи творчості П.Чубинського, М.Вербицького та М.Лисенка.

Завдання :

а)навчальне — виокремити та інтерпретувати знаки і символи національних архетипів, втілених в у пропонованих музично-поетичних текстах; визначити особливості жанрів романтичного музичного мислення; засвоїти понятійний апарат розглядуваних музичних «подій»;

б)розвивальне — розширювати межі музично-рефлексивної та ціннісно-смислової компетенції учнів; удосконалювати здатність учнів до толерантного художнього спілкування;

в)виховне — прилучати учнів до духовного простору національної пам'яті; формувати світоглядні уявлення учнів.

1.Організація студентів до лекції: Вітаю, друзі! І прошу пильної уваги. Адже, зважаючи на задекларовану тему уроку, нас чекає обговорення архіважливих для кожного українця питань: хто ми? звідки прийшли? чи виконуємо місію, покладену на нас Богом? Як це відображено у нашій державній символіці ─ гімні, гербі і прапорі?	методика *GROW* зондуюча техніка «сверла» (коучинг)
2.Актуалізація опорних знань: ***Викладач:*** Яка вона, історія нашого національного гімну? ***1-й виступ***: Відомо, що на роль поетичного тексту до гімну України претендували вірші: • «Дай же, Боже, добрий час» .Ю.Добриловського; • «Я русин бил, єсть і буду» О. Духновича; • «Мир вам, браття» І. Гушалевича; • «Заповіт» Т.Шевченка; • «Не пора» та «Вічний революціонер» І. Франка; • «За тебе, Україно» В. Щурата. ***2-й виступ***: Таке ж розмаїття спостерігається й серед музичних варіантів. Пропонувались мелодії популярних народних пісень, барокових кантів, епічних романсів М. Аркаса, В. Заремби, І. Лизогуба, В. Сокальського, М.Лисенка, духовних піснеспівів А. Вахнянина, Д. Січинського та ін..	метод проектів метод проектів
3.Мотивація навчальної діяльності. ***Шляхом зондуючих питань студенти спонукаються до осмислення меж свого незнання.*** ***Викладач***: Дійсно, вибір виявився справою копіткою. Якими критеріями керувались члени журі? Чим саме привернув їх увагу той варіант, з яким нині встає і	еротематичний метод

утверджується Україна? Яка енергетична сила закодована в його інтонованому смислі? І чому? Як ви гадаєте? ***Після короткого обговорення у малих групах*** чекаю ваших цікавих думок. ***Викладач***: отож, ми прийшли до висновку, що очевидною перевагою обраного варіанту стало те, що він найкраще відповідав жанровій природі Державного Гімну як офіційній урочистій пісні, що поряд з Гербом Державним і Прапором Державним гідно символізує нашу державу . ***4.Викладення нового матеріалу.*** ***3-й виступ***. Коротке дослідження історії виникнення віршу «Ще не вмерла України» показало, що смисл назви і змісту поезії понад 150 років викликав жах у ідеологів російського, польського та австро-угорського урядів. Його автором є маловідомий на той час український поет Павло Платонович Чубинський – людина, яка боролась за розвиток вітчизняної науки і культури, український і російський етнограф, вчений, поет. Народився 27 січня 1839 року поблизу містечка Бориспіль на Київщині, його родина походила з давнього роду козацької старшини. Початок 60-х років 14 ст. у Галичині і Наддніпрянщині характеризується пожвавленням духовного життя. У середовищі київської старої громади, до якої входив і Павло Чубинський, виник надто сміливий на ті часи задум створити високопатріотичний вірш, який би надихав українців на боротьбу за волю, став би національним гімном. Реалізувати цей задум випало Павлу Чубинському. Пісня виникла в Києві восени 1862 р. під впливом сербського патріотичного гімну. Спочатку вона співалася на мотив цього гімну, а потім на мелодію Миколи Лисенка. За вірш “Ще не вмерла Україна” і за авторство “возмутительных песен и прокламаций” в 1862 році Павла	дивінаційний метод метод проектів

Чубинського було заслано на поселення до Архангельської губернії, де він перебував упродовж шести с половиною років. Було тоді йому 23 роки. Після Емського указу 1876 року про чергову заборону українського слова, Чубинського вдруге висилають з України, на цей раз до Петербурга. Серце вченого не витримало ударів долі. Вже важко хворий, він виклопотав дозвіл переїхати до свого хутора у 1879 р. Розбитий паралічем, упродовж останніх років життя, Павло Платонович помер 26 січня 1884 року, не доживши 1-го дня до 45-річчя. Поховали його на Книшевському цвинтарі у Борисполі. ***4-й виступ***. Утім, поезія Павла Платоновича у 1883 році потрапила у Львові до Михайла Михайловича Вербицького – талановитого композитора, одного з організаторів духовного і культурного життя в Західній Україні . Михайло Вербицький народився 4 березня 1815 року у селі Явірник Руський, на Лемківщині, де його батько Михайло був священиком. У 1828 році при перемишльській катедрі владика Іван Снігурський заснував хор, а згодом і музичну школу, в яких співав і навчався Михайло. Згодом Михайло Вербицький вступає до Львівської духовної семінарії. Заняття музикою не перериваються: керує хором семінарії, опановує гру на гітарі, яка супроводжувала його протягом усього життя. У другій половині сорокових років Михайло Вербицький звертається до релігійної музики — і в цей період пише повну Літургію на мішаний хор (1847), яка і сьогодні звучить у багатьох церквах Західної України. Окрім Літургії, він створює знамените "Ангел вопіяше" та інші церковні композиції. ***5-й виступ*** Дата створення гімну «Ще не вмерла Україна» залишається покищо дискусійною. Тривалий час вважалося,	метод проектів

що твір був написаний впродовж 1862—1863 років. Однак, текст П. Чубинського у Галичині вперше був опублікований у грудневому випуску часопису "Мета", який фактично вийшов близько 15 січня 1864 року. Ймовірно, це і наштовхнуло М. Вербицького на творчу ініціативу, або ж йому було замовлено написати патріотичну пісню перемиською «Громадою». Цікавою виявилась позірно продемонстрована автором зміна манери поетичного висловлювання, принципово відмінна від штампів церковної «вченості» чи загумінкового сентименталізму. Воно було зорієнтоване на шляхетну простоту живої народної розмовної мови та музичний фольклор, що загалом віддзеркалювало українську ментальність столичного інтелігента і вічного вигнанця-марґінала. У поданому музичному комунікаті з усією очевидністю виявилось схрещування різних мовостилів у результаті взаємодоповнюваності великоукраїнської і галицької («карпатського музичного діалекту», мелодики церковної «самойлівки», нон- та артифіційних інтонаційних джерел давньогалицької елегії) складових загальнонаціонального музичного мовно-креативного процесу. Вперше пісня пролунала у 1864 році в селі Млини, де жив і працював автор музики до 1870 року, хоч музичний текст побачив світ аж у 1885 р. у збірці “Кобзар”, полонивши серце широкої громади. (***Слухання і виконання музики Державного гімну).***	метод проектів метод духовного споглядання
Входження у світ Лисенкової музики розпочинається з перегляду відеофрагментів документального фільму «Микола Лисенко» (студія ВІАТЕЛ; сценарій Юлії Орленко та Василя Вітера; режисер: В.П.Вітер;ведуча: Н.Сопіт. Відео: MPEG2 720x608 1473kbps 25.000 fps Аудіо: MPEG2 192kbps 2 ch 48.0 KHz). ***1-й виступ***: творчість М. Лисенка (1842— 1912рр.) —	технологія організації рефлексивної дії

видатного українського композитора, блискучого віртуоза, талановитого хорового диригента, педагога, музикознавця та активного громадського діяча демократичного напряму — становить цілу епоху в музичному житті не лише рідної йому Полтавщини, а й усієї України та Європи. Йому судилося стати основоположником української класичної музики, створивши впродовж тривалого творчого життя (понад півстоліття) сотні творів, виступати як піаніст і диригент, займатися педагогічною працею, збирати й досліджувати фольклор, здійснювати широку музично-громадську діяльність. Лисенко започаткував або розвинув усі музичні жанри: оперний, симфонічний, кантатно-ораторіальний, хоровий, камерно-вокальний і камерно-інструментальний. У багатьох із них він сягнув справжніх художніх вершин. У 1867—1869 рр. він — студент Лейпцизької консерваторії, згодом опановує курс інструментування у М. Римського-Корсакова — професора Петербурзької консерваторії, глибоко вивчає музику західноєвропейських композиторів — класиків і романтиків, пропагує творчість М. Глінки, О. Даргомижського, М. Мусоргського, активно цікавиться творчістю О. Бородіна, П. Чайковського, М. Римського-Корсакова. ***2-й виступ***: основні творчі здобутки М. Лисенка створені у 1870—1890-і рр. Творчий доробок: понад 600 обробок українського музичного фольклору; великий цикл «Музика до «Кобзаря» Т. Г. Шевченка», що містив понад 80 творів різних жанрів і форм; різноманітні за темами й настроями романси, дуети і хори на тексти І. Франка («Безмежнеє поле»), Є. Гребінки («Човен», «Ні, мамо, не можна...»), С. Руданського («Ти не моя»), Г. Гейне («Коли розлучаються	метод проектів метод проектів

двоє») та ін. (***відеопрезентація концертного виконання*** *романсів*).	
3-й виступ: він також написав опери «Різдвяна ніч», «Утоплена» на сюжети повістей М. Гоголя, створив музику до п'єси І. Котляревського «Наталка-Полтавка», оперету «Чорноморці», дитячі опери «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна» (***відеопрезентація концертного виконання*** *увертюри з опери «Тарас Бульба» та фрагменту опери «Коза-дереза»).*	метод проектів
4-й виступ: на високий щабель професіоналізму підніс М. Лисенко й інструментальну музику. Він є автором симфонічної фантазії «Козак-шумка», «Фантазії» та «Елегійного каприччіо» для скрипки і фортепіано, струнних квартетів і тріо, п'єс для віолончелі. Він створив багато творів для фортепіано («Героїчне скерцо», «Українська сюїта», «Концертний полонез № 1», «Мрія», «Баркарола», «Елегія» та ін.). ***Відеопрезентація концертного виконання*** *Баркароли* «Елегії» (вик. М.Драган), Концертного вальсу (вик. О.Рапіта), Полонезу As-dur та Другої рапсодії (вик. О. Козаренко), Елегії памяті Т.Шевченка (обр. В. Квасневського).	метод проектів
5-й виступ: утім, у кожного композитора, як і в кожної людини, неодмінно є визначена по благодаті місія у цій тимчасовій мандрівці лабіринтами земного життя. Не всім дарована можливість її розпізнати, а тим більше реалізувати.	
А великий маестро встиг це зробити. Йдеться про створення ним у 1885 році *духовного гімну України***,** відомого під назвою «Боже великий, єдиний, нам Україну храни» на слова Олександра Конiського (в аранжуваннях Віктора Матюка, Кирила Стеценка та Олександра Кошиця). Історію появи	метод проектів

гімну досліджує львівський професор Роман Кирчів з листування галицького літератора і громадського діяча Павла Кирчіва з Іваном Франком та його брата Богдана Кирчіва з Олександром Кониським. Стало відомо, що Павло Кирчів ще студентом духовної семінарії познайомився з Кониським. Сталося це 1884 року, коли письменник був у Львові і виступав перед студентами. По якомусь часі семінаристи зібрались видати збірник народних та авторських пісень. 26 січня 1885 р. Б. Кирчів написав листа О. Кониському, прохаючи його надіслати до збірника власні й Лисенкові твори. Цей лист став історичним поштовхом, що об'єднав творчий потенціал друзів і сподвижників М. Лисенка і О. Кониського. ***Продовження розповіді здійснюється у формі інсценізованого дійства – умовного «епістолярного діалогу»*** між О. Кониським і В. Шухевичем (через посередництво Б. Кирчіва), розіграного у ролях учнями-аматорами. – ***О. Кониський (*** Б. Кирчіву): «На сей раз маю до Вас ось яку просьбу, я написав «Молитву» руських дітей, а М. Лисенко завів її на ноти і придбав дуже хорошу музику, котра дуже усім сподобалась. На лихо, у нас не можна її надрукувати, а, на нашу думку, варто було б той гімн розповсюдити і в селах, і в школах Галичини. Тим-то я післав «Молитву» з нотами до високоповажного Володимира Шухевича, просячи його поради, як би то надрукувати, щоби «Молитва» була надрукована ще в Маї. Хотів би знати думку Шухевича, Вахнянина та інших композиторів, жду Вашої відповіді. Ваш щирий Перебендя. 26 березня 1885 року.» – ***В. Шухевич***: «Твір прекрасний, але для дітей трудний. Я і Вахнянин пробували вчити зі своїми учнями, але трудно». Він просив передати Лисенку, щоб зробив полегшений варіант, «а як ні, то і так піде». Лисенко не зважив на «регіональні побажання». І вже 29 травня 1885 р. В. Шухевич повідомляє: «Молитву» передав для літографа, скоро буде готова, повідомлю Вас».	метод гри-драматизації

6-й виступ. Отже, можна датувати єдиний лисенківський релігійний твір на авторський текст лютим-березнем 1885 р. Тоді «Молитва» набула широкої популярності в Галичині і поза нею. По смерті М. Лисенка з'являються нові хорові версії твору, іноді ще із змінами тексту. М. Юрченко подає у виданні «Микола Лисенко. Релігійні твори» три з них, найвідоміші, з різними текстовими варіантами: аранжування В. Матюка, К. Стеценка та О. Кошиця. Остання набула найбільшого поширення. Нині слова *Молитви за Україну* викарбувано на постаменті Державного прапора України, встановленого у Змієві на честь 20-ї річниці Незалежності	метод проектів
Викладач інформує, що з моменту створення текст духовного гімну України неодноразово редагувався. Пропонує ознайомитися з його найпершим і сучасним варіантами та провести їх порівняльний тропологічний аналіз (***презентація*** матеріалу на великому екрані).	метод проектів
Завдання: після виконання гімну у відеопрезентації спробуйте визначити а) інтонований смисл музично-поетичного тексту; б) ступінь відповідності пісенних інтонацій-ікон, -індексів значенням ключових лексем поетичного тексту в обох варіантах.	
Робота в малих групах.	
Відеопрезентація відеоролику « Боже великий, єдиний», створеного на телеканалі СТБ, присвяченого річниці пам'яті Небесної сотні (STB: http://www.stb.ua/ STB on Facebook:http://www.facebook.com/TVchannelSTB; STB in В контакте: ...)	ммметод «шести капелюхів»
Питання до групи: як ви вважаєте, якою б мала бути творча особистість, що озвучила молитву до Бога за всю Україну від імені всієї нації?	дивінаційний метод
5-й виступ: беззаперечно, це була любляча індивідуальність, але не сентиментальна і не зациклена на чистоті лише своєї маленької душі. Це був митець, який не лише любив світ, але й прагнув змінити його на краще; точніше, людина так званого «шевченківського»типу (влучно охарактеризованого метафорою:«Борітися– поборете!»).	метод коучингу
***Викладач*:** Чи не видається Вам, що ця музика нині звучить особливо надихаюче і переконливо засвідчує, що наш козацький рід нездоланний, бо ми ─ «діти Неба».	дивінаційний

5.Підбиття підсумку уроку. *Тестові запитання по темі:* «Творчість М.В.Лисенка»**.** ***6. Домашнє завдання:*** *а) індивідуальні−* • створити портфоліо відеоматеріалів до теми «Театр корифеїв»; • зробити підбірку улюблених українських пісень акторки ; б) *для групи −* підготувати мистецьку програму на тему: «Я, Марія Заньковецька …»	метод метод проектів

Тема лекції: МИСТЕЦТВО ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ.

Мета : визначення сутнісного смислу мистецтва Північної Америки

Завдання:

а) навчальне ─ виявлення жанрово-стильової специфіки північно-американського мистецтва (архітектури, скульптури, малярства, літератури, музики) як дзеркала теологічного хронотопу і ментально-догматичної установки громадянина США; відстеження історії розвитку американської кінематографії і мюзиклу;

б) розвивальне ─ активізація творчого мислення , художньої інтуїції, удосконалення інтерпретативних умінь та здатності учнів до естетичних суджень;

в) виховне ─ спонукання учнів до толерантного спілкування, розширення їх світоглядних уявлень.

Хід лекції	Методичний інструментарій
1. Організаційний момент. Презентація «Художня культура Америки: звабливість молодості» або «Культура, література і релігії США, Канади» (підготовлена Федоровою О.В.)	метод споглядання моделі
2. Актуалізація опорних знань. З'ясування попередньої поінформованості учнів про культуру Північної Америки.	
3. Мотивація навчальної діяльності. На фоні звучання Рапсодії в стилі блюз Дж. Гершвіна вчитель запрошує учнів до «*Вавилонського світу нащадків Евера*». ***Питання до класу***: • що це за світ? • чому так назвали дивовижне переплетення, принаймні, десятка національностей і рас: корінних індіанців, ескімосів, галеутів, а з XYI – XYII століття ─ іспанських, французьких, англійських, голландських колонізаторів та рабів з африканського континенту? • чим вирізняється американська ментальність? • у чому її сила і слабкість? • чи знайшло це відображення у мистецтві?	методика GROW, техніка «вирви» (коучинг) дивінаційний метод

4.Вивчення нового матеріалу. Підтема ***«Американська архітектура»***. ***Розповідь викладача*** З самого початку заселення Північної Америки боротьба за виживання і місце під сонцем визначили ментальну основу новоутвореного етносу. Вона виявилась родючим ґрунтом для проростання догматичних зерен не лише європейського протестантизму і британського пієтизму, але й масонських ідей. Їх символічним втіленням постала відома всім статуя "Свободи, Просвітлюючої Світ", споруджена скульптором Фредеріком Огюстом Бартольді та архітектором Олександром Густавом Ейфелем у 1876 році на честь столітньої річниці підписання Вільними каменярами американської Декларації незалежності. Традиційно вважається, що це статуя римської богині Лібери – дружини Діоніса. Утім, існує й інша версія.	метод споглядання моделі
Питання до групи: • чи знаєте ви, що Діоніс був пізнішою інтерпретацією давньоєгипетського Осиріса, дружиною якого була Ізида-Геката, матір Гора? • чи дає це підстави для припущення, що Лібера є копією (принаймні, за Плутархом) Гекати ─ давньоєгипетської повелительки пітьми і чаклунства? • як зображалась Геката? Чи не з факелом і рогами-променями на голові (та ще й зі зміями у волоссі, що рідднило її з медузою Горгоною)? • що символізував факел у її правій руці? (То копія корони бахомета або сатани (baphomet читається навпаки як temohpab, тобто нотарикон – абревіатура, що означає «templi omnium hominum pacis abbas», тобто «настоятель храму світу всіх людей») і символ пекельного вогню). • а що знаходиться у лівій руці статуї? (Вона тримає скрижаль масонських догматів). • що означають 25 вікон на її постаменті? (Вони символізують усі відомі на землі дорогоцінні каміння (мінерали), що є підставою владарювання на усіх морях і континентах планети)?	технологія «педагогічна майстерня» еротематичний метод
Під час презентації найбільших чікагських небосягів ─ Улліс-Тауера(1973), Міжнародного готелю і вежі Трампа (2009), Аон-центру (1973), Центру Джона Хенкока (1969) та порівняння їх з нью-йоркськими гігантами ─ Емпайр-стейт-білдінгом (1931), Банком Америки (2009), Нью-Йорк Таймс Білдінгом (2007), Банком оф Америка плаза (1992), Вежею Банку США (1989), найвищої у США (після 2013 р.) будівлі	

Всесвітнього торгового центру, відомого як «Вежа Свободи») ***учні підводяться до осмислення думки***, що цими цегляними і скло-бетонними велетами славнозвісні «каменярі» ─ Луїс Саллівен і Вільям Ле Барон Дженні, Джон Рут і Даніель Барнхем, Вільям Холаберд і Мартін Рош ─ зробили вражаючу рекламу прагматичної ідеї відсутності жодних обмежень для людської свободи на шляху сходження до успіху та бездумного панування над природою.	
Яскравим емоційним контрастом до попередніх вражень постає ***наступна презентація*** Робі-хаусу, Дому над водоспадом у Бер-Рені, Комплексу «Таліесин», синагоги у Елкінс Парк, Офісу компанії Johnson Wax, Дому Герберта Джекобса ─ знакових проектів Френка Ллойда Райта (1867–1959). ***У процесі споглядання відеоряду учням пропонується підібрати метафори, алегорії для означення*** горизонтальної неперервності архітектурного простору, явища єдності форми (інтер'єру й екстер'єру) і функції споруди, органічної вписаності будівлі у природній ландшафт ***з метою виявлення та інтерпретації провідної ідеї*** концепції Райта (вперше зреалізованої у так званих «будинках прерій», зокрема садибі Робі в Чікаго, 1909) та ***найхарактернішої ознаки*** розробленого ним ***стилю*** «органічної архітектури» (особливо популярного в середині 30 – 50- х рр.).	метод емоційного контрасту метод синектики дивінаційний метод
В результаті зіставлення обох відеорядів та на підставі аналізу ілокутивної і перлокутивної лексики статей (у режимі скріншота) найпопулярніших журналів з архітектури і дизайну (Dwell, The Architects Jornal, Interior Design), висловлювань самого митця учнями (після короткого обміну думками) ***формулюється висновок***: полемізуючи з крайнощами функціоналізму, «органічна архітектура» протиставила йому прагнення враховувати індивідуальні потреби і психологію усе тієї ж всесильної людини.	методи: «випадкової стимуляції», «провокаційної операції» та «шести капелюхів»
Підтема ***«Американський живопис»*** розглядається у формі « ***круглого столу».***	
У ***першому виступі*** повідомляється про те, що за короткий термін американський живопис асимілював англійський барочный портрет, французький імпресіоністичний пейзаж, стиль німецького модерну («ліберті). Усе ж найкраще з того, що дала національна школа, виникло на пересіку двох ліній — професійної і непрофесійної творчості, доробку любителів або так званих «художників недільного дня»─фермерів, ремісників, човнярів, домашніх господарок тощо. ***Презентація з семантичним коментарем*** «просочених самотністю» великих міст і романтичного провінційноо побуту *Ендрю Вайєта*, полотен оспівуючого «рай» буденного життя (атмосферу жебрацьких нетрів, сцен праці і відпочинку,	метод проектів

спортивних змагань і навіть тюрми) реаліста *Джорджа Беллоуза* (відеорепродукції картини *"Світ Христини"* і сюжету бою боксерів *Демпсі і Фірпо*) та *Луїса Лозовика* (скріншот картини "*Кран*"), дивакуватої *Джоржії О'Кіф* (відомої своїми квітами і черепами тварин та акварельним етюдом "*Вечірня зоря*"). ***Озвучуються усі можливі версії щодо особливостей їх творчості і в результаті їх верифікації приймається варіант***: обмеженість тематики, простота й невибагливість технічних прийомів ─ і водночас присутність мужньої сили, серйозної і тверезої оцінки у вольовому ставленні до світу,	метод еленктики
Другий виступ. Антиномічне поєднання зовнішньої стриманості і внутрішньої глибини (особливого душевного світла) знаходимо у малярстві представників «гудзонської школи» ─ однієї з найбільш впливових шкіл живопису США у XIX ст., яка охоплювала два покоління (більш, ніж 50) пейзажистів. Заснована у 1850-х рр. благочестивим Томасом Коулом (його вислів «Ніхто не знає, як часто рука Б. видніє в пустелі, де блукає людина»,─ вважають епіграфом творчості) школа прославляла дику природу Америки і ставила під сумнів розвиток технічного прогресу. ***Відеопрезентація*** робіт художників школи *Томаса Морана («Зима у горах», «Літній шквал», «Веселка над Великим каньйоном»), Томаса Коула («Хрест у пустелі», «Видіння»), Альберта Біршадта («Серед гір Сьєрра-Невада», «Захід на узбережжі», «Олень»)*,	метод проектів
в ході якої зазначається: одних захоплює «дихання тиші» незайманої природи як еталону цнотливості й чистоти, знаку її божественного походження як вікна, відкритого до неба, як віддзеркалення Творця у Його творінні; інших прикро вражають солодкаві фантізії візіонерів. (***Суперечливість цих позицій постає предметом короткого, але пристрасного обговорення).***	метод діатриби
Третій виступ. Презентація портретів *Едварда Хоппера («Недільний ранок», "Дім біля залізниці", «Офіс у Нью-Йорку»*), драматизованих пейзажів *Уїнслоу Хомера («Сад в Нассау», «Уздовж дороги», «Під пальмою», «Мисливець і пес», «Відлив»*), натюрмортів *Рафаеля Піла*, психологічних портретів *Томаса Ікінса («Клініка Гросса», «Дитина, що бавиться», «Мислитель»*) та символічних офортів *Джеймса Еббота Мак-Нейла Уїстлера («Венеціанська серія»,* «ноктюрни»). ***Учитель спонукає учасників «круглого столу» до алегорично-метафоричних аналогій і у такий спосіб залучає їх до смислового моделювання*** представленої у художніх текстах фрустрації естетики документальності як традиційного уявлення про реальність, дискретного характеру фреймових зв'язків між фото і текстом. ***Серед висунутих***	метод синектики

версій звертається увага на думку відомого історика мистецтва М.Ю.Германа про «відчуженість людини від цього світу і пошуки цивілізованого шляху «повернення до себе» [sale@sputnik-books/com] .	
Четвертий виступ. Фовізм, кубізм, абстракціонізм, футуризм знашли на американській землі благодатний ґрунт. У 20-і роки пошуки нових форм, просторових і кольорових рішень розпочали засновники «прецизійного» напрямку. У полотнах Ч. Шіллера, Д. Стелли своєрідно поєднався вплив кубізму з очевидним прагненням втілити динамізм американського життя, велич інженерних і технічних досягнень вільної людини (*Ч. Шіллер «Верхня палуба*», 1929; *Д. Стелла «Американський ландшафт*», 1929). У 30—40-і роки ці починання продовжив абстракціонізм (*М. Хартлі, Д. Мерін, Ч. Демут, Б. Ньюмен*), ідеологом і лідером якого вважають *Пола Джéксона Пóллока*. Стиль його «екзистенціальних драм» легко впізнати: лише він малював, розбризкуючи фарбу по великому аркушу і виражаючи архетипні (індивідуальні, колективні, мікрокосмічні) почуття та емоції у, здавалося б, тупих мазках *(«№5», «Жінка-місяць, що ріже коло», «Вовчиця», «Осінній ритм»*). [***Коротка демонстрація відеофільму]***.Такі композиції потребували від глядача зовсім іншого досвіду бачення. Якого?	метод проектів метод споглядання моделі
Пошук відповіді на запитання викладач пропонує розпочати з художньої рефлексії полотна *Барнетта Ньюмена «Хто боїться червоного, жовтого і синього, III*». Стоячи безпосередньо перед масштабною відеорепродукцією полотна (в оригіналі висотою 2,4 і широтою 5,44 метри), він ***ділиться власним відчуттям ірритуючого впливу*** домінуючого на картині кадмієво-червоного, яке перевищує здатність до зорової адаптації, відмовляючи глядачу у праві на реалістичні уявлення, і зауважує, що за Ньюменом, його власне мистецтво мало справу з реальністю «трансцендентального досвіду абсолютної емоції піднесеного» як онтологічного людського досвіду. При цьому ***учні запрошуються приєднатись до «входження» у царину «живого кольору»,*** віддатись на волю інтуїтивно очікуваної уяви і можливості подивування злету віруючої думки (*а може втечі від сутності буття*?). ***Новий досвід сприймання учні закріплюють у наступній дидактичній ситуації.*** Під час презентації на великому екрані (і спогляданні зблизька) масштабних репродукцій картин основоположника живопису кольорового поля і філософа *Марка Рóтко* їм ***для обговорення у малих групах пропонується теза артиста:*** «Мені не цікаві поєднання	технологія організації рефлексивної дії метод споглядання моделі метод синестетичного співбуття антропокінетична технологія методи:

кольорів і співвідношення форм. Мої біоморфні композиції плаваючих прямокутників – це спосіб сублімації від спектру негативних емоцій-цінностей: трагедії, відчаю-екстазу, печалі, суму. Якщо вас зачепило лише суцвіття барв і відтінків, то ми один дного, на жаль, не зрозуміли». Уточненням завдання постає визначення смислу, зокрема тропів енергетики світлого і темного, у його проектах: «*Помаранчеве, червоне, жовте» (І варіант), «Білий центр» (ІІ варіант)* та першої з 14-ти «іконоборчих»(?) композицій (14-ти стацій Хресної дороги) із славнозвісного циклу для капели *екуменічної церкви у Хьюстоні*.	«PMI – плюс / мінус = цікаво»,«CAF– розгляд усіх фактів»,«OPV- думки інших людей», « C&S – передбачення результатів»,«APS– вибір альтернатив і можливостей»
П'ятий виступ. Зовсім іншу мету ставлять перед собою представники поп-арту ― *Енді Воргол* («100 каністр», «Банан», «Міккі», «Золота Монро»), *Рой Ліхтенштейн* (комікси «Look Mickey», «Whaam!», «Drowning girl»), *Клас Ольденбург* (метафоричні гігантські інсталяції побутових речей в «екстер'єрі» вулиць), *Том Вессельман* (фотомонтажі, коллажі , натюрморти), численні виставки з участю яких проводяться, починаючи з першої половини 60-х років XX ст..	метод проектів
Споглядання відеопрезентації дає можливість ***виявити відмінну рису їх арт-проектів:*** сильне «збочення» в бік реклами і комерції (постери, проспекти, рекламні плакати, кіноафіші), культ побутових речей, сакраменталізація побутових подій.	метод споглядання моделі
***Питання до учасників «круглого столу»*:** • чи не видається вам, що нічим не прикрашена реальність набуває для поп-артиста більшого смислу, ніж власна продукція? • що дає підстави для формулювання істориками сучасного мистецтва концептуальної тези американського поп-арту: «не-мистецтво — в більшій мірі мистецтво, ніж саме мистецтво»? • до речі, автор статті німецького журналу ордену єзуїтів «Голоси часу («Stimmen der Zeit»), присвяченій 25-річчю з дня смерті відомого художника, продюсера, дизайнера, кінорежиссера *Енді Воргола*, мистецтвознавець Рут Ланґенберг зазначає, що у портретах кінозірок та інших відомих діячів мистецтва, виконаних поп-артистом у техніці шовкографії, «відчувається вплив іконографії Східної Церкви, а його стилістичний прийом повторення нагадує православну Літургію». Вона також стверджує, що Енді Ворголу (до речі, сину карпатських русинів Андрія і	еротематичний метод

Юлії Варголів) «притаманне глибоке, хоч і дуже стримане, завуальоване благочестя; після замаху 1968 р. в його мистецтві з'являється релігійна тема: він звертається до образів Спасителя, Хреста, Тайної Вечері, які, однак «переробляє» у властивій йому «десакралізованій манері» [http://www.bogoslov.ru/] (*відеопрезентація артпроектів*). Чи розділяєте ви її думку?	
Шостий виступ торкається явища американського «живопису дії» і його жанрової палітри – гепенінґу, перфомансу і партисипаційного кінетичного мистецтва.	метод еленктики
Відеоінформативна справка. ***Гепенінґ*** (*англ. happening — випадок, подія*) в живописі постає різновидом мистецтва дії, демонстрації процесу, одним із проявів акціонізму як розіграною виставою заміни традиційного художнього твору простим жестом (***коротке відео гепенінґів Алана Капрова та Іва Кляйна).*** ***Перфоманс*** (*англ. peformance – вистава, гра*) – ще один вид мистецької «події», якісною характеристикою якого є «автентична чистота», тобто демонстративна елементарність сюжету і виразових засобів. На відміну від академічного живопису не потребує спеціальної професійної підготовки митця; його метою постає не результат (картина, скульптура, ассамбляж, інсталяция), а сам артист і його творчий процесс, тобто так звана *акція* (***коротке відео «живопису дії» Джексона Поллока).*** ***Кінетичне мистецтво участі або партисипаційне кінетичне мистецтво (****від грец. kinemos – руховий, рушійний*)— напрям сучасного модернізму (утвердився у 1950-ті рр.), що використовує так звані ***мобілі*** (пристрої, які приводяться в рух вітром, водою, електрикою,силами магнетизму тощо).Його представники намагаються створювати рухомі конструкції, звукосвітлові ефекти у пошуках мобільної зміни форми, можливостей трансформувати свій витвір (***відеопрезентація кінетичних скульптур Ентоні Хоу з нержавіючої сталі і дзерал з його цитатою*** : *«Мене втомило все статичне і незворушне у моєму візуальному світі. Я був шокований тим, що мої роботи мали вірусний ефект в мережі. Подумати тільки: відео-революція стала Божим даром для моїх робіт. Це надихає»* *[сайт howeart.net з ютуб-канал youtube.com/user/Anthony Howe/].*	метод проектів
Запрошення студентів до осмисленого сприймання **відеоінформації** ***спонукає їх до переживання незвичного досвіду*** випадкового учасника безпосереднього, «живого», академічно незаангажованого споглядання і безкорисливої емоційної оцінки «акції» як спонтанної буденної події. ***Це постає підгрунтям для наступної рефлекії учасниками «круглого столу» проблеми*** розрізнення в «живопису дії» меж активності, визначених для аудиторії**.** ***Питання до них:*** • чому в гепенінґах *Капрова* («*Words*» чи «*Push and Pull*: *A Furniture Comendy for Hans Hofmann*») глядачі стають	антропокінетична технологія

беспосередніми співвиконавцями події, а в Поллока публіці відведено традиційну роль спостерігача? • чому можливість втручання у структуру проекту у *кінетичному мистецтві участі* може бути як обмеженим, (стосуватися запроектованої зміни співвідношень між фізичними складовими артефакту, наприклад урухомити, ввімкнувши механізм), так і активним трансформуванням артефакту за допомогою самостійних рішень самих глядачів, які неможливо передбачити?	еротематичний метод
Після слухання усіх думок і припущень виступаючий ***формулює висновок:*** отож, «візуалізована пластика дії» відкрила перспективи розвитку інтерактивного мистецтва насамперед тим, що остаточно порвала зв'язок із концепцією стабільної, тривалої та незмінної структури твору художника. *Твір-артефакт* поступово замінюється *твором-подією*. Предмет розвивається й переноситься у процесуальний вимір. Поняття мінливості долучається до низки головних атрибутів «*мистецтва, яке триває у часі»*. Це спричиняє особливу конкуренцію між художнім об'єктом і його реципієнтом, яка не дозволяє жодній зі сторін зайняти панівну позицію і намагається утворити з них обох єдину , але хитку систему, гібридну цілість, сформовану на основі напруженого діалогу. Твір, як і його реципієнт, таким чином, стає частиною однієї децентралізованої, дискурсивної структури. Він набуває певної перформативності й дематеріалізації. А відтак − починає уникати галерейно-музейних площ та захоплювати публічний простір, стаючи частиною суспільних практик, яка нічим не відрізняється від інших явищ зі сфери щоденного життя. Таке явище постає відображенням глибоких суспільно-культурних трансформацій глобалізованого західного світу, які спонукають до зміни естетичних систем.	методи: «PMI – плюс / мінус = цікаво»,«CAF– розгляд усіх фактів», «OPV-думки інших людей», «C&S – передбачення результатів»,«APS– вибір альтернатив і можливостей
Огляд ***американської літератури*** здійснюється у формі ***еристичної бесіди***, яка розпочинається з серії запитань: • яким чином утвердження на континенті англомовної словесності пов'язане з початком культурного домінування США? • літературний модернізм ─ це «транснаціональний проект» чи все ж таки «культурно-націоналістичний проект», акт самоутвердження перед Старим Світом? Це явище є частиною «великого західного канону» чи етнічної літературної традиції? • надбанням «високочолої» культури, що чинить опір диктату ринку і масового смаку, чи способом культурного розмежування (парадоксальної єдності, суми антиномічних	дивінаційний метод

суперечностей) елітарного і масового, власне літератури і журналізму, словесного і візуального ряду? ***Заслуховуються усі можливі припущення.***	
Коротка відеопрезентація на тему: «Визначні представники американської літератури», підготовлена групою учнів. Вона інформує про те, що Вільям Фолкнер, Ернест Хемінгуэй, Джон Стейнбек, Дос Пассос, Шервуд Андерсон, Томас Вулф, Томас Стернс Еліот, Френсіс Фіцджеральд, Юджин О'Ніл, Гертруда Стайн, беззаперечно, належать до канонічних по обидва боки океану. Вільям Карлос Вільямс, Торнтон Уайлдер, Уоллес Стівенс, Роберт Фрост, Сінклер Льюїс фігурують у всіх без винятку спецкурсах з американської літератури. Дещо вибірковою, але не меншою популярністю користується небагаточисленний, ретельно підібраний ряд гендерних і етнічних авторів: Юдора Уелті, Кетрін Енн Портер, Ленгстон Хьюз, Зора Ніл Херстон, Джин Тумер, Річард Райт. Роль з'єднувальної ланки між модерністською і декадентсько-символістською поетикою належить герметичному, витонченому поетичному світу Маріанни Мур, а Каммінгс демонструє тісний зв'язок модернізму з аван-гардом.	метод «шести капелюхів» метод проектів
Після відеопрезентації *на великий екран* виводиться ***візуалізована підбірка*** найвідоміших ***афоризмів*** згаданих письменників і поетів ***та перелік запитань:*** • що непокоїло і непокоїть цих творчих осіб? • чому людина у всьому прагне віднайти смисл і відчуває фрустрацію чи екзистенційний вакуум, якщо таке прагнення залишається незреалізованим? • чому смисл має бути найденим, але не може бути створеним; чому створений смисл – це завжди суб'єктивний смисл або нісенітниця? • що відбувається з людиною, яка не спроможна знайти смисл свого буття і вдається до симулякрів? *Відповіді* на ці питання учням пропонується шукати ***у процесі обговорення (після прочитання в режимі брифлі) повістей*** «Революціонер» Е.Хемінгуея (І варіант), «Про мишей і людей» Дж.Стейнбека (ІІ варіант) та поеми «Пусті люди» Ю. О'Ніла (ІІІ варіант).	метод синектики еротематичний метод метод еленктики
Підтема «***Американський кінематограф***» розглядається ***у зіставленні двох діаметрально протилежних поглядів.*** Згідно з ***першим***, явище постає носієм сумнівної культурної (розважальної і психопатичної) інформації для обивателя – невдахи, «казкою для дебілів», «попередженням для дуболомів». Його «діагноз»**:** формування «кошмариків» з	технологія

низькими прагненнями – цілями – ідеями – ідеалами (див. "Мы и они. Общество морали против общества потребления" [http://zhurnal.lib.ru/k/krysolow/nikajili.shtml]). ***Інший погляд*** спирається на думку американського президента (до речі, масона) Джеральда Форда: «Американцям дана свобода відігравати місіонерську роль, і наша свобода - то наше «євангеліє». Ми обрали свободу для себе і свободу для наступних поколінь. Свободу думати про себе і свободу думати про інших».	педагогічної майстерні метод діатриби
Питання до класу: • чи дає це підстави стверджувати, що кожний американський фільм є результатом державного регулювання та ідеологічного контролю американського суспільства? • якої с***а***ме ідеології (зважаючи на смислову символіку статуї Свободи)? • чому навіть у продукції «талмудичного» Голлівуду незримо панує законослухняне ставлення громадян до держави, щира віра у свій уряд і конституцію як у провідну національну цінність? • чому в усіх без винятку картинах існує образ американця-супергероя, який наділений правом вершити долі інших людей? Яка причина?	еротематичний метод
Як варіант відповіді, пропонується відеоролик короткого монологу відомого кінокритика М.Скорсезе з власного документального фільму «Персональна мандрівка американскими фільмами з Мартіном Скорсезе», в якому він висловлює думку: «Саме людина такого характеру, як гадають американці, має стати «новим месією» на Землі *[http://www.kinopoisk.ru/film/251584/]*.	метод діатриби
Учням пропонується зробити свій вибір і визначитись із власною позицією після осмислення наступної інформації, яка повідомляється ***в ігровому жанрі «кінопанорами»*** – тематичного діалогу «ведучої» з різними «представниками кіноцеху».	
Ведуча «програми», відкриваючи діалог, ***зазначає***, що згідно з електронною «Мегаенциклопедією кіно Кирила і Мефодія»(http://mega.km.ru/cinema/), специфіку американського кіно виявляють жанри: вестерн, кримінальний (гангстерський) фільм, мюзикл, фантастика, фільми катастроф.Утім, в теорії кіно не існує єдиної жанрової классификації фільмів. Будь-яка класифікацІя є складною і багатоаспектною. Нерідко жанри переплітаються, включаючи в себе іностильові елементи. Вони взаємопроникають, змішуються, взаємодіють один з одним. Саме тому сучасні фахівці використовують оригінальні формулювання, типу:	технологія художньо-інтелектуальної гри метод проектів

- еротичний тріллер (скріншот кадрів із фільму «*Анна Кареніна»);* - фантастичний бойовик (скріншот кадрів із фільмів «*Зоряні війни»; «Пік Данте», «Матриця»);* - науково-фантастичний фільм жахів (скріншот кадрів із фільмів «*Апокаліпсис», «Чорний Яструб*»); - інтелектуальний тріллер (скріншот кадрів із фільму «*Ганнібал*»); - епічна гангстерська сімейна сага (скріншот кадрів із фільму «*Хрещений батько*»); - кримінальна комедія (скріншот кадрів із фільмів *«Кров і бетон»; «Бандити»; «1000 миль до Грейсленда»*); - кримінально-психологічна драма-тріллер (скріншот кадрів із фільму *«Трьох треба вбити*»); - вестерн-драма (скріншот кадрів із *«Танців з вовками*»). Він починає уникати галерейно-музейних площ та захоплювати публічний простір, стаючи частиною суспільних практик, яка нічим не відрізняється від інших явищ зі сфери щоденного життя. ***«Історик кіно» звертає увагу*** на те, що вказані жанри, постаючи відображенням конкретних соціально-історичних умов та загальної ідейної установки, зберігають національний характер, як, зрештою, і впродовж усієї історії американського кіно. Біля його витоків стояли комедіограф *Майкл Сеннет*, у якого дебютував *Чарлі Чаплін, Девід Гріффіт* – автор «єдиної німої кінофуги» («*Нетерпимість*»). Перший фільм, з якого почалася історія Голлівуду був вестерном *Сесіла Б. де Мілля* « *Чоловік індіанки*». На початку «золотого віку» (20-і рр.) більшість Голлівудських картин суворо дотримувалися таких жанрів, як: вестерн, комедія-фарс, мюзикл, мультфільм, біографічний фільм. До роботи над фільмами часто залучались одні й ті ж самі творчі колективи, студії. Протягом початку 1930-х років на короткий період, відомий як Докодексовий Голлівуд, набули поширення провокаційні фільми і непристойна реклами. В індустрії домінувала MGM. ***Розкриваючи відеопрезентацію, «кінокритик» уточнює***, що до числа зірок MGM у різні часи входили: "Король Голлівуду" *Кларк Ґейбл, Ґрета Ґарбо, Кетрін Гепберн , Фред Астер, Джинджер Роджерс, Джоан Кроуфорд, Джон Вейн,*	метод споглядання моделі

Джеймс Стюарт, *Бастер Кітон*, *Джин Келлі* , *Берт Ланкастер*, *Джуді Гарленд* , *Елізабет Тейлор* , *Одрі Гепберн*, *Джин Гарлоу*, *Грейс Келлі*, *Ава Гарднер*, *Кері Грант* , *Генрі Фонда*, *Мерилін Монро*, *Мей Вест*, *Вів'єн Лі* , *Джоан Фонтейн*, *Гері Купер*, *Спенсер Трейсі*, *Барбара Стенвік*, *Мері Пікфорд* , *Джоан Фонтейн*, *Норма Ширер*, *Вільям Павелл і Мірна Лой*, *Глорія Стюарт*, *Джон Беррімор*. Інше велике досягнення американського кіно цього періоду — анімація Волта Діснея. Апогеєм студійної системи, можливо, був 1939 р., коли Дісней створив найуспішніший фільм свого часу – «*Білосніжка і семеро гномів*», а світ побачив вихід таких класичних фільмів, як *Чарівник країни Оз*, *Звіяні вітром*, *Диліжанс*, *Містер Сміт їде у Вашінгтон*, *Дестрі знову в сідлі*, *Молодий містер Лінкольн*, *Буремний перевал*, *Тільки в ангелів є крила*, *Ніночка*, *Діти на війні*, *Ґанга Дін*, *Буремні двадцяті*. Серед інших фільмів золотого віку, які зараз вважаються класикою: *Касабланка*, *Пригоди Робін Гуда*, *Це дивовижне життя*, *Це сталося якось вночі*, *Кінг-Конг*, *Громадянин Кейн*, *Час свінгу*, *У джазі тільки дівчата*, *Ніч в опері*, *Все про Єву*, *Мілдред Пірс*, *Шукачі*, *Сніданок у Тіффані*, *На північ через північний захід*, *Обід о восьмій*, *Бунтар без причини*, *Вікно у двір*, *Подвійна страховка*, *Заколот на Баунті*, *Вогні великого міста*, *Червона ріка*, *Маньчжурський кандидат*, *Виховання малюка*, *Співаючи під дощем*, *Мати й не мати*, *До побачення, містер Чіпс*, *Римські канікули*, *Гігант* та *Джезебель*».	метод споглядання моделі
«Історик кіно» продовжує: для повоєнного періоду характерним є створення *пеплумів* (англ. sword & sandal — «меч и сандалі») —жанру історичного кіно, для якого характерні: використання античних або біблійних сюжетів; велика тривалість і масштабність), з яких почалася популярність широкоекранного, панорамного кіно (нині це відомі усім, Оскароносні *Гладіатор, Троя, Олександр, а у 2000-х − Битва титанів, Війна богів:Безсмертні*). Сучасний період у голлівудському кіно розпочався в кінці 1960-х років з розвалом студійної системи. Інтерес до традиційних, шаблонних студійних фільмів за участю зірок неухильно падав (навіть великі кіностудії були поставлені на межу розорення).	метод проектів
«Кінокритик» підкреслює: студійні боси дивувалися зі смаків і уподобань глядача, і почалися експерименти. Серед молодих режисерів, яким був даний шанс продемонструвати свої здібності, виявилися *Джордж Лукас*, *Стівен Спілберг*, *Мартін Скорсезе*, *Френсіс Форд Коппола*, *Брайан Де Пальма*, *Роман Поланскі, Альфред Хічхок і Кубрик.* Саме ця група режисерів сформувала сучасний кінематограф в тому вигляді,	метод проектів

в якому він увійшов в XXI століття. Їхні фільми в кінці 1960-х і на початку 1970-х мали величезний успіх. Особливою популярністю користувалися новостворені *блокбастери* («Щелепи" і "Зоряні війни"). Керівники великих студій стали довіряти молодим режисерам: запрошувати їх для зйомок стало модно, тим більше що вони, вийшовши з кіношкіл і маленьких студій, вміли укладатися в дуже невеликі бюджети. Перші десятиліття після війни також вважаються часом розквіту традиційного голлівудського *мюзиклу* – музичної вистави з діалогами, співами і танцями модних жанрів, об'єднаних єдиним художнім задумом. До найкращих зразків ***мюзиклу*** належать *«Оклахома»* Річарда Чарльза Роджерса, «*Співаючи під дощем*» Джина Келі, «*Вестсайдська історія*» Леонарда Бернстайна, «*Моя чарівна леді»* Фредеріка Лоу, «*Мулен Руж*» Крейга Армстронга (у 2001 р. – режисер Баз Лурман, за участю Юена Макгрегора і Ніколь Кідман), «*Чікаго*» (на лібретто Фреда Ебба і Боба Фосса) та «*Кабаре*» Джона Кандера (на лібретто Джо Мастероффа). Саме за роль у фільмі-мюзиклі «Кабаре» одержала свій перший Оскар, премію BAFTA і Золотий глобус неперевершена і непередбачувана *Лайзе Міннеллі (**короткий відеоролик*** дуету *«* Money» у виконанні *Лайзе Міннеллі* і Джоела Грея з фільму-мюзиклу «Кабаре» [ainfean1.ua]).	
Історик кіно завершує: потужна хвиля нового, незалежного, відвертого кіно наприкінці 1990-х – початку 2000-х захопила глядачів. Йдеться, наприклад, про іронічно-ностальгійні стрічки, «*Сім'я Тененбаум*» хіпстера Уеса Андерсена, «*Казкар*» головного кіномізантропа сучасності Тодда Солондза, «*25-а година*» афроамериканця Спайка Лі, «*Труднощі перекладу*» Софії Копполи, «*Клерк-2*» Кевіна Сміта та роботи інших режисерів «не для всіх». ***Ознайомлення з фабулою фільму*** *«Магнолія» Пола Томаса Андерсона* (2000 р.) (з відеопрезентацією ***у скріншоті***), після чого ***звернення до уявних «глядачів програми» з питаннями:***	метод споглядання моделі
• чому цю стрічку метафорично нарекли «неврозами інтелектуалів і магією провінційної глибинки»? • символом якого американця постають герої фільму? • чи є підстави вважати тивовим явищем глибокий душевний дискомфорт зовні процвітаючих американців?	метод споглядання моделі еротематичний метод
«Кінокритик», прагнучи загострити інтригу, повідомляє, що у запропонованому кінокритиками попередньому списку визначних кінострічок 2000-х вишикувались в ряд фільми майже шістидесяти режисерів: Джармуша, братів Коен, Девіда Лінча, Гаса ван Сента, Тарантіно, Вуді Алена, Стівена Содерберга. Згодом ще згадали і про Джорджа Клуні, Бена	метод проектів

Афлека, Райана Джонсона («*Цеглина*», «*Петля часу*»), Грега Аракі («*Загадкова шкіра*»), Спайка Джоунза, Бена Зайтліна («*Звірі дикого Півдня*»), Джеймса Грея. Головний критерій їх успіху – щира сповідь «маленького» американця. Утім, Британський інститут кінематографії, провівши у 2012р. (раз на десятиріччя) опитування провідних кінокритиків світу, визначив ТОП-10 кіношедеврів, рейтинг яких очолила картина "*Запамороченння*" режисера Альфреда Хічхока.Після короткого ознайомлення з фабулою фільму (у скріншотовій презентації) увазі «гладачів» пропонується сутнісний зміст 2 – 3-х експертних оцінок.	методи: «випадкової стимуляції», «провокаційної операції»
Підтема «***Музика Північної Америки***» розглядається у формі ***"Гри без правил» (****яка відбувається в атмосфері зімпровізованого* ***dancing-club*****),** під час якої «ведучий» після аудіо- і відеопрезентації музичної композиції у короткому завуальований анонсі за допомогою підказок (натяків, асоціацій, подій, предметів) прямо або опосередковано підводить «гравців» (що знаходяться у невимушеному стенд-апі) до правильного визначення озвученого жанру чи стилю.	
Ведучий: Американські інтонації і ритми ми з вами чуємо щодня і з раннього дитинства, а от «офіційна» зустріч з академічною музикою північного континенту відбулась, якщо не помиляюсь , у 6-му класі: ми слухали ліричну «Колискову» *Джорджа Гершвіна* і крадькома уявляли себе закоханими Порґі і Бесс. А зараз композитор перенесе нас в атмосферу емоційного епатажу і розкутості бродвейського свята (*звучить пісня «Swanee» на сл. І. Цезаря*). У цій пісенній мелодії, як ви помітили, впізнається взаємодія африканських і європейських жанрово-стильових напрямків з народною американською музичною традицією. Афроамериканську ментальність розкриває блюз, свінг, джаз, R&B і його сучасний варіант –Ар-енд-Бі, а відтак соул, фанк і хіп-хоп, що стали невід'ємною частиною «тамтешньої» поп-музики. Який музичний досвід криється за цими модними словами? Давайте спробуємо відгадати позначені ними інтоновані смисли жанрів і стилів.	технологія художньо-інтелектуальної гри
Загадка 1. Подивіться у відеозапису фрагмент концертного виступу видатного гітариста сучасності *Бадді Гая* і визначте , до якого жанру (форми) відноситься виконана ним композиція *«Fever»*.	метод проектів
Підказка: його назва перекладається з англійської, як «меланхолія, сум, печаль»; він виник на початку XX століття як пісенний жанр сільского, а згодом, в добу	дивінаційний метод

«великої депресії», міського фольклору, як лірична пісня негритянських гетто, неквапно інтонований і недосказаний текст якої віддзеркалював стиль безпросвітного життя, повної «невезухи», коли ти, немічний і забутий усіма, чекаєш лише одного – смерті. Серед славетних представників цього жанру відзначають *Бессі Сміт, Бі-Бі-Кінга*, а нині співака *Джона Хеммонда*, харпера *Чарлі Масселвайта*, духовика *Едді Шоу*. (***Отже, блюз)***	
Загадка 2. Подивіться у відеозапису фрагмент концертного виступу ексцентричного *Фердинанда «Джеллі Ролл» Мортона* і його групи і визначте, до якого стилю відноситься виконана ним композиція «*Animule Dance*».	
Підказка.Його традиційний напрям був створений вільнодумцями-авантюристами Нового Орлеану в 10–20-х рр. минулого стилю, на основі синтезу афроамериканської і європейської музичних культур. Експресивна гарячковість чорних новоорлеанських майстрів (вправно-вишуканий синкопований ритм і унікальний комплекс прийомів виконання ритмічної фактури — свінг) відрізнялась від манери гри білих ново-орлеанських музикантів, яку стали позначати поняттям «диксиленд»: у ній виразно відчувався вплив простих мелодій, розмірених ритмів і діафонії протестантських хоралів. Хвиля цієї нової музики у 20-х рр. дійшла до Чікаго: колективну імпровізацію замінила сольна. Музикування безтурботних веселощів у радісно-піднесеній ейфорії тривало до часів «великої депресії» (1929 – 1933 рр.). Під час відродження стилю у 40-х рр. музиканти невпинно експериментували з гармонізацією поспівок і свінговими ритмами, спрямовуючи свої зусилля в академічне русло. Так виникла–«популярна музика для музикантів». Розвиток цієї тенденції на початку 50-х рр. призвів до появи таких напрямків цього стилю, як бібоп, кул, жорсткий хард, фрі і фюжин. Уславленими виконавцями цієї музики постали співачка *Арета Франклін*, трубачі *Луї Армстронг і Діззі Гіллеспі*, саксофоніст *Чарлі Паркер*, контрабасист *Рей Браун*, піаністи *Оскар Пітерсон, Дейв Брубек* та ін.. (***Отже, джаз***)	дивінаційний метод
Загадка 3. Наступна відеокомпозиція –*«Boom, Boom, Boom»* славнозвісного *Джона Лі Хукера (Mafia 2 Ost)* яскраво ілюструє відомий вислів музиканта: « Я роблю таку музику, щоб всидіти на місці було неможливо, щоб народ запалював на танцполі». Що це за стиль?	дивінаційний метод
Підказка.Це стиль пісенно-танцювального жанру негритянських виконавців. Він по суті виявився продуктом остаточної адаптації традиційного	

культурного середовища автентичного негритянського блюзу (плантацій, трудових бараків) до умов технологізованої американської цивілізації. Електрифікація афроамериканських гетто великих промислових центрів Півночі США в середині 40-х рр. призвела до активного впровадження їх музикантами у своє блюзове виконання електрогітар, електроорганов, підсилення мікрофоном ударника і вокаліста. Нові ансамблі стали грати гучніше, ніж джазові біг-бенди й великі танцювальні оркестри, і почали їх витісняти із дансингів, клубів, маленьких кафе, барів як економічно невигідних. ***Додаткова підказка***. Сучасний варіант цього стилю (його назва звучить у новій транскрипції) з'явився після диско в 1980-х рр. і нині поєднує в собі елементи соула, фанка, танцювальної музики і хіп-хопу. Йому притаманний «гладкий», електронний стиль звучання з ритмами драм-машини і м'який, «соковитий» вокал. Серед виконавців цього оновленого стильового варіанту – Майкл Джексон, Ашер, Бейонсе, Кріс Браун, Мерайя Кері, Ріанна, Джастін Тімберлейк, Drake, Big Time Rush, Бьянка, Крістіна Агілера (відеопрезентація «You Are Not Alone» — другого синглу *Майкла Джексона* з *альбому* «HIStory» (серпень, 1995 р.)). (***Отже, ритм-енд- блюз)*** ***Загадка 4.*** Вашій увазі пропонується композиція "Georgia On My Mind" ("Джорджія в моїх думках") у виконанні сліпого, але доволі підприємливого Рея Чарльза (1960 г.), яка в 70-х рр. стала гімном штату Джорджія (хоч її початкова версія була написана Хогом Кармайклом ще за 30 років до цього і присвячувалась його коханій). Подивіться кліп і визначне стиль сінглу. ***Підказка***. Вокальну манеру цього стилю визначають як "спів із глибини душі" (за його назвою, що в перекладі з англійської означає «душа»), найбільш емоційно-чуттєвий напрям популярної музики темношкірих жителів південних штатів США, що був започаткований наприкінці 1950-х років під впливом традиційних духовних піснеспівів (госпел, спірічуел, рінг-шаут, джубілі-сонг, пуританський гімн) – з їх екстатичною колективною вокальною імпровізацією**,** ритмікою глісандо**,** нетемперованими акордами – виконуваних членами негритянських євангельських общин. У 70-і рр. популярним став новий, так званий «філадельфійський» різновид стилю зі складними аранжуваннями і введенням елементів фанка . До речі, саме	дивінаційний метод

його підхопили білі музиканти європейського походження − Ван Моррісон, частково Елтон Джон і Девід Боуї (їх музику американці ще іронічно називають «синьоокою»). З початку 1980-х і у 90-х рр. стиль переживає новий підйом, стаючи одним із основних комерційних стандартів оновленого ритм-енд-блюзу (творчість Прінса і Стіві Уандера, Джо Кокера, Дженніс Джоплін). ***(Соул)***	
Загадка 5. Перегляньте фрагмент відеопрезентації композиції «Throw - N - Down The Funk» з однойменного альбому (2012) у виконанні Larry Graham & Graham Central Station і спробуйте визначити , до якого музичного напряму вона відноситься. ***Підказка.*** Слово, яким позначено цей напрям чорної музики, давно використовувалось в якості побутового жаргону у негритянських гетто, а з 1968 р. вперше відкрито прозвучало у піснях на тему протесту проти расової дискримінації поряд зі словом «свобода» . Ось чому ця музика є жорсткішою і гострішою, ніж соул (слухаючи композицію, ви не могли не звернути увагу на оригінальність її ритмічної структури) і вимагає величезного нервового напруження, значної віддачі енергії, як від виконавців, так і від слухачів. Її істинне звучання виявляється у композиціях Ларрі Грема, груп Kool і the Gang , Ohio Players та агресивного чорного атонального джазового авангарду як музичної емблеми чорних націоналістично-ісламських рухів. Найбільш могутньою і впливовою фігурою у цьому музичному напрямі є Джеймс Браун, пік популярності якого припадає на кінець 60-х − початок 70-х рр. Джазові зірки 80-х надали цій музиці суто інструментального втілення. Згодом слухач обрав прості і спокійні композиції у стилі диско, а назва розглядуваного напрямку стала для музичних критиків епітетом посередності і невибагливості при рецензуванні платівок.(***Фанк***)	дивінаційний метод
Загадка 6. Подивіться фрагменти відеокліпів Goondox на композицію Stand Up (For the Love of Hip Hop) і Nas'a на композицію «One Love» з альбому «With Q-Tip» (1994р.) і визначте її жанр. ***Підказка***.Назва цього музичного жанру складається з двох слів— «ура» і «стрибок». Його появу датують 1979 роком, коли була випущена перша композиция — «Rapper's Delight» групи The Sugarhill Gang. Серед його напрямів є достатньо «легкі» жанри, такі як поп-реп, і агресивні — хардкор-реп, хорроркор, піонерами яких стали нью-йоркський репер Necro і хьюстонський колектив Geto Boys. Зміст їх пісень	дивінаційний метод

варіюється від легкого і невимушеного (типу спогадів про «давні добрі часи») − до підняття соціальних проблем. Адже розглядуваний жанр постає породженням однойменної субкультури, яка зародилась у 1974 р. в афроамериканських і латиноамериканських кварталах Бронксу − одного із округів штату Нью-Йорк, і включає емсіїнг, діджеїнг, брейкінг та малювання граффіті.Основною фішкою жанру є накладання речитативу на скретчовану музику. Утім, його витоки лежать у фанку, ритм-енд-блюзі, соулі і джазі. Доба «золотої ери» жанру (1986 −1993рр.) позначена такою новацією, як електронне семплювання (з джазу чи року). В однойменній субкультурі у цей час зявляється такое явище, як «біф» ─ протистояння рэперів, зокрема так звані «мостові війни» між командами Juice Crew і Boogie Down Productions. Нині мейнстрім жанру представлений артистами Сходу (Jay-Z, Lil' Kim), Заходу (Game, Snoop Dogg), Мідвесту (Eminem, Kanye West) і Півдня (Lil Wayne, T.I.).З'являються такі жанрові різновиди, як (кранк, снеп), музика яких комерціалізується і змішується з модним R&B та електронною музикою (хаус, дабстеп).Одним із найпопулярніших андеграундових виконавців вважається лідер лейблу Strange Music Tech N9ne. Величезну кількість фанів мають так звані «супергрупи», до яких можна відтнести колективи La Coka Nostra, Army of the Pharaohs і Soul Assassins. (***Xin-xon***) ***Загадка 7.*** А наостанок − під бадьору мелодію композиції «Surfin' U.S.A» (Original Album Plus Bonus Tracks, 1963) гурту «Beach Boys» запрошую вас здійснити коротку мандрівку в історію стильового напрямку, родоначальником і повноправним лідером розвитку якого по праву вважають саме музикантів США. Швидкий плин візуалізації-скріншота (www.informdetox.com) впродовж двох хвилин дасть коротку інформацію про це музичне і соціальне явище. ***Підказка.*** Впродовж двох останніх десятиріч у цьому культурному середовищі з'явились Глэм - метал, Саутерн, Гранж і Ню метал. Акцент у Глэм метал ставиться на іміджі виконавців (зовнішньому вигляді, манері поведінки на сцені і способі життя, в результаті чого стиль одержав ще одну назву − hair-metal).У Саутерні основна роль належить стилістиці традиційного кантрі. Grunge – підвид альтернативного напрямку, для якого характерні в'язкі, повільні рифи, хриплуватий, надривний вокал і депресивність виконануванихтворів. Nu Metal відзначається поєднанням важких рифів і репівських речитацій (Рок).	дивінаційний метод

Закріплення нового матеріалу – з'ясування студентами смислової сутності художньої культури Північної Америки дихотомічним шляхом: на підставі пошуку фактів, що підтверджують чи спростовують думку, вибір правильної відповіді у запропонованій парі роздільних суджень за алгоритмом: 1) спектр її духовних смислів; 2) типологція художнього мислення; 3) типологія американського митця (артиста); 4) визначальні естетичні ідеї; 5) визначальні види мистецтва США. ***Формулювання висновку:*** осмислені художні тексти й арт-проекти − це спроба зрозуміти сучасний світ і людину у «камері обскуру» й представити згустки їх згорнутої реальності у голографічному режимі. Представлені митцями і артистами уявлення про людину, подані у проекційній, інтервальній, корпускулярно-хвильовій моделях, задають новий вектор пізнання людської індивідуальності, а відтак і самого життя у всій її багатомірності. У такій різомі ця єдність проявляється, актуалізується, а головне – у ній зароджуються нові можливості варіативного художньо-смислового моделювання нескінченних «пошуків істини». ***Підбиття підсумків лекції.*** **Рефлексія:** • сьогодні на уроці я дізнався ... • раніше я помилково вважав, що... • мені було цікаво дізнатися про… ***Домашнє завдання.*** **1**. Переглянути фільм «**Бог не помер»** (2014 р., реж .Гарольд Кронк; у ролях: Шейн Харпер, Кевін Сорбо, Джим Глісон, Девід А.Р. Уайт, Марко Хан і Дін Кейн). Визначити жанр фільму і здійснити його тропологічний (духовно-моральнісний) аналіз. **2**. Створити сенкани на теми: регтайм, оп-арт, реді-мейд. 3. Історія японського театру Но (І варіант) і Кабукі (ІІ варіант).	технологія «педагогічна майстерня»

Література

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
2. Бех І.Д. Цілісність особистості як теоретико-прикладна проблема / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. 2008. №3(60). С.40-49.
3. Бібік Н.М. Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 247–258
4. Зязюн І.А. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / І. А. Зязюн // Мистецтво та освіта. 2008. № 3. С. 9–15.
5. Имдаль, Макс. Опыт другого видения: статьи об искусстве X – XX веков. – Пер. с нем. А. Вайсбанд. Издание 2-е, исправленное и дополненное / Макс Имдаль. Київ : Дух і Літера, 2011. 488 с.
6. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія : Підручник для магістрантів і студентів мистецько-педагогічних факультетів. Тернопіль:ТНПУ, 2012. 336 с.
7. Луговий В. І. Компетентності і компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Київ: Гнозис, 2009. 630 с.
8. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [монографія] / А. М. Масол. Київ: Промінь, 2006. 432с.
9. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. Київ: К.І.С., 2003. 295 с.
10. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: [навч. посібник] /О. М. Олексюк, М. М. Ткач. Київ: Знання України, 2004. 264 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М.Падалка.— К.: Освіта України, 2010. 274 с.
12. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. 360с.
11. Щолокова О. П. Методика викладання художньої культури для студентів педагогічних університетів / О. П. Щолокова. — К.: НПУ, 2007. — 365с.

ЗМІСТ

ВСТУП..... Помилка! Закладку не визначено.

Розділ І. ДИДАКТИКА: ВІД ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧІ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ до СТРАТЕГІЙ ДОСЯГНЕННЯ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ

РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДОЛОГІЯ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ

2.1. СУТНІСТЬ КОНЦЕПЦІЇ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ.

РОЗДІЛ ІІІ. СТРАТЕГІЇ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ
3.1 МЕТАКОГНІТИВНА СТРАТЕГІЯ
3.2 МІМЕТИЧНІ ТА РИТУАЛЬНІ ПРАКТИКИ
3.3. СТРАТЕГІЯ ЛЕКЦІЇ ЯК ГІБРИДНОЇ АРХІТЕКТУРИ
3.4. СТРАТЕГІЯ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ЛЕКЦІЇ
РОЗДІЛ ІV. ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ
РОЗДІЛ V. ПРИКЛАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ ПЕРФОРМАТИВНОЇ ДИДАКТИКИ **88**

Література.....**145**